

REVISTA
TABULEIRO DE
LETRAS

V. 16
N. 01



PPGEL

ISSN 2176-5782

JAN.
JUN.
2022



R E V I S T A
TABULEIRO DE
LETRAS

Revista Tabuleiro de Letras, Salvador, v. 16, n. 01, p. 1-209, jan./jun. 2022

ISSN 2176-5782



Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Rua Silveira Martins, 2555- Cabula – 41150-000 – Salvador – Bahia – Brasil

Fone: +55 71 3117- 2200

REITORA: Adriana Marmori Lima

VICE-REITORA: Dayse Lago de Miranda

PRÓ-REITORA DE PESQUISA

Tânia Hetkowski

COORDENAÇÃO DO PROGRAMA

Nerivaldo Alves Araújo

Valquíria Claudete Machado

EDITORES

Aline Silva Gomes

Ricardo Oliveira de Freitas

EDITORES CIENTÍFICOS

Elizabeth Lima

Thiago Prado

COMISSÃO EDITORIAL

Celina Márcia Abbade

Gilberto Sobral

Márcia Rios

Sayonara Amaral de Oliveira

PARECERISTAS Ad Hoc

Adeíto Manoel Pinho – UEFS

Rodrigo Oliveira Fonseca – UFSB

Rita de Cássia R. de Queiroz – UEFS

CONSELHO CONSULTIVO

Alana de Oliveira F. El Fahl – UEFS

Alba Valéria Silva – UFBA

Célia Regina da Silva – UFSB

Cilza Carla Bignotto – UFOP

Denise Zoghbi – UFBA

Diógenes Cândido de Lima – UESB

Elmo Santos – UFBA

Enivalda Nunes Freitas Souza – UFU

Helson Flávio da S. Sobrinho – UFAL

Isabel Lousada (UNL)

Janaína Weissheimer – UFRN

Josane Moreira de Oliveira – UEFS

José Henrique Santos – UNEB

Kênia Maria de Almeida – UFU

Lígia Negri – UFPR

Maria Cândida Trindade Costa de Seabra – UFMG

Maria Jose Bocorny Finatto – UFRGS

Mairim Linck Piva – FRUG

Nancy Rita Ferreira Vieira – UFBA

Nelly Medeiros de Carvalho – UFPE

Regina Kohlrausch – PUCRS

Rejane Vecchia – USP

Renata Maria de Souza Nascimento – UNEB

Ricardo Postal – UFPE

Tanya Saunders – University of Florida – UF, EUA

Diagramação: Lino Greenhalgh

Foto da Capa: Título: Frente de Contato com os índios isolados Korubo. Vale do Javari, 1996.

Autor: Ricardo Beliel.

Homepage: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/index>

E-mail: tabuleirodeletras@gmail.com

Catálogo na fonte – Biblioteca Prof. Edivaldo Machado Boaventura / UNEB

Revista Tabuleiro de Letras / Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens
– PPGEL-UNEB. v. 16 n. 1 (jun. 2022) – Salvador: UNEB; 2022.

Semestral
ISSN 2176-5782

1. Letras; Literatura; Linguística – Periódicos I. Universidade do Estado da Bahia. –
Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens.

CDD-800

CDU-821.134.3

Sumário

6 [Editorial](#)

7 [Apresentação](#)

DOSSIÊ TEMÁTICO

9 [Os Apurinã, Tenetehara, Kambeba, Huni Kuĩ, Maraguá, Ticuna e Krenak gritam: cuidado, o Curupira vai te pegar!](#)

Antônio Rogério dos Santos; Ananda Machado; Valtenir Soares de Abreu

23 [A poética de Auritha Tabajara: autoficção em *Coração na aldeia, pés no mundo*](#)

Paulo Marcelino dos Santos; Elizabeth Gonzaga de Lima

34 [Cordilheira de amora II: Detritos de infância Guarani-Kaiowá](#)

Bárbara Soeiro

45 [A literatura indígena dos Maraguá: da produção à publicação](#)

Francisco Bezerra dos Santos

59 [O pensamento das moscas e o Júpiter para os kayapó: refletindo sobre narrativas e as interações entre humanos e mais-que-humanos nas redes sociais](#)

Michelly Silva Machado

ARTIGOS

73 [Da entrevista oral à entrevista escrita: uma proposta de sequência didática na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível](#)

Gabriele Cristine Carvalho; José Manoel Siqueira da Silva; Victor Renê Andrade Souza

94 [Encruzilhada: uma história em quadrinhos sobre as vivências das pessoas negras no Brasil contemporâneo](#)

Jaqueline dos Santos Cunha

105 [Texto, memória e subjetividade: uma leitura de “aperfeiçoando o imperfeito” de Carla Luma](#)

Isabelle Maria Soares

116 [Veredas epistêmicas e metodológicas da poesia oral](#)

Luciano Santos Xavier; Denise Dias de Carvalho Sousa

127 [Crenças e atitudes linguísticas de professores do Ensino Médio sobre a retomada anafórica de terceira pessoa](#)

Claudia Norete Novais Luz; Sandra Carneiro de Oliveira

146 [Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa](#)

Rodrigo Camargo Aragão; Keila Carlos Ferreira

167 [Nomear é chamar à existência: a nomeação de Deus e do Diabo em Hilda Hilst e Guimarães Rosa](#)
Vitor Hugo Luís Geraldo

181 [O silenciamento das mulheres em “A Pequena Sereia”, de Hans Christian Andersen e “Uma voz entre os arbustos”, de Marina Colasanti](#)
Cinthia Freitas de Souza

RESENHAS

198 [La enfermedad como heterotopía. Un lugar de aceptación de la culpa y el fracaso en la novela *Sistema nervioso* \(2018\) de la escritora chilena Lina Meruane](#)
Mireya Alejandra Ramos Jiménez

203 [Desexplicações e lampejos de Francisco Bento da Silva sobre o Acre](#)
Tayson Ribeiro Teles

Editorial

Prezados/as Leitores/as.

Chega à vossas mãos mais um número da Revista Tabuleiro de Letras. O primeiro do ano de 2022. Momento em que se anuncia o “fim do estado de emergência sanitária no Brasil” por causa da Covid-19, implementado em fevereiro de 2020. Apesar de a decisão marcar o término das medidas impostas no início do surto da doença, a disseminação mundial do coronavírus ainda não cessou. Hoje vivemos um cenário epidemiológico favorável, com quedas nos casos de óbitos e com um número significativo de pessoas vacinadas. Mesmo diante desse novo panorama, acreditamos que é fundamental que cada um de nós siga mantendo as medidas de prevenção.

Este número da Revista reúne textos produzidos em diversas partes do Brasil e também no exterior. Para sua produção, contamos principalmente com a colaboração de mestrandos/as, mestres/as, doutorandos/as e doutores/as pesquisadores/as vinculados/as a diferentes instituições de ensino e pesquisa do nosso país e no exterior. É importante ressaltar que esta publicação científica vem atraindo cada vez mais a atenção de autores e leitores estrangeiros. Tal fato nos regozija, pois comprova o alcance de impacto da Revista.

O número é composto por oito artigos e duas resenhas que versam sobre diversos temas de interesse da área de linguagens, como crenças e atitudes linguísticas de professores de português e emoções e tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de inglês. A Revista traz, ainda, estudos literários de diferentes matizes e uma proposta de sequencia didática na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível.

Em linhas gerais, o número promove um encontro de ideias elaboradas por discentes, professores/as e pesquisadores/as com o propósito de contribuir para o avanço no campo das Letras.

Agradecemos, mais uma vez, à Pró-Reitoria de Pós-Graduação – PPG, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, e à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens – PPGEL, pelos esforços que vem dedicando à Revista, no sentido de preservar a continuidade da publicação.

Aproveitamos para saudar a nova editora da Revista, Profa. Dra. Aline Silva Gomes, e agradecemos, imensamente, ao Prof. Dr. Ricardo de Oliveira Freitas, que durante anos conduziu a editoria de forma brilhante e de maneira incansável, e que, hoje, ocupa o importante papel de compartilhar a editoria e seus afazeres com a referida professora, a fim de assegurar que, no próximo número, a professora possa assumir sozinha essa função. Nesse sentido, importante é ressaltar a excelência do desempenho da nova editora, professora Aline, para a materialização desse número.

Como de praxe, agradecemos, também, a todos/as avaliadores/as pareceristas pelo acolhimento às nossas solicitações, pela disponibilidade de tempo e pelo inestimável labor. Vossa participação é indispensável para a construção de uma publicação científica de qualidade. Sem vocês, essa empreitada não seria possível.

Para finalizar, esperamos que vocês, leitores/as, se permitam ser conduzidos e enriquecidos com as reflexões compartilhadas em cada texto.

Boa leitura!

Aline Silva Gomes
Ricardo Oliveira de Freitas
Editores

Apresentação

Vozes da Floresta: literaturas e culturas indígenas

Os povos indígenas ainda sofrem com uma visão colonial e estereotipada construída historicamente acerca de suas culturas e cristalizada no imaginário brasileiro. Daniel Munduruku, em *Banquete dos deuses*, afirma que “aprendemos nos livros que o índio vive em função do colonizador e é tratado sempre no passado, não lhe restando nenhum papel relevante na sociedade contemporânea” (MUNDURUKU, 1999, p.24). Esse olhar ocidentalizado de parte da sociedade, fruto do pensamento colonial, expressa uma compreensão objetificada sobre os povos indígenas, não os enxergando em sua subjetividade, cultura e capacidade de transformação. Nas comunidades, a reconstrução e a renovação das culturas e das identidades indígenas ocorrem a partir de estratégias utilizadas para potencializar suas falas, fazendo-as adquirir um alcance mais amplo entre os não indígenas. Deve-se levar em consideração que a comunicação tem sido um ato vital para os povos originários, ao perpassar diversas de suas práticas cotidianas, desde o contato com os encantados, passando pela criação de grafismos em cestarias, em pinturas corporais, o uso de plumagens, dentre outras manifestações. Nesse sentido, as mutações comunicacionais contemporâneas impactam a autoexpressão e autorrepresentação indígena, que busca na tecnologia da escrita, nas mídias e nas diferentes linguagens novos circuitos de disseminação de suas vozes. É necessário, pois, elaborar outras imagens sobre esses povos, questionando a visão etnocêntrica, os estereótipos e os apagamentos perpetrados

pela cultura branca ocidental em direção às essas múltiplas culturas, para que se possa entender o pleno direito à escrita, à mídia e às artes. Assim, esses grupos poderão estabelecer uma estratégia decolonial, ao construírem literaturas, mídias e artes indígenas marcadas pela autonomia e protagonismo, indicando que não se mantêm estáticos no tempo e podem desempenhar o papel fundamental de diversificar as potencialidades desses campos na contemporaneidade. Em vista dessas perspectivas, a **Revista Tabuleiro de Letras**, considerando a importância da visibilização dos estudos e das pesquisas sobre as culturas dos povos originários e, de os indígenas promoverem sua autoexpressão, disponibiliza aos leitores e às leitoras, neste número, o dossiê *Vozes da Floresta: literaturas e culturas indígenas trazendo* investigações acerca de produções literárias, artísticas e de conteúdos nas plataformas digitais. No artigo “Os Apurinã, Tenetehara, Kambeba, Huni Kuĩ, Maraguá, Ticuna e Krenak gritam: cuidado, o Curupira vai te pegar!”, Antônio Rogério dos Santos, Ananda Machado e Valtenir Soares de Abreu analisam, inventariam denominações, capacidades de ação, de interpretação e de comparação entre obras de autoria indígena Apurinã, Tenetehara, Kambeba, Huni Kuĩ, Maraguá e Ticuna, acerca de seres encantados indígenas, ressaltando o poder regulador do Curupira como ser protetor da floresta e da vida, buscando assim decolonizar os estudos de literatura e desconstruir estereótipos construídos; em “A poética de Auritha Tabajara: autoficção em Coração

na aldeia, pés no mundo”, Paulo Marcelino dos Santos e Elizabeth Gonzaga de Lima examinam os processos autoficcionais elaborados por Auritha Tabajara, cordelista, mulher Tabajara, nordestina, LGBTQIA+, em *Coração na Aldeia, pés no Mundo*, buscando demonstrar de que maneira a escritora se transforma em personagem e em objeto de um discurso construído por um eu textual, biográfico e ficcional a partir do cordel; no texto “Cordilheira de amora II: Detritos de infância Guarani-Kaiowá”, Bárbara Soeiro discute “Cordilheira de amora II”, curta-metragem documental produzido pela cineasta Jamille Fortunato (2015), gravado na aldeia Amambai, no Mato Grosso do Sul, que acompanha a garotinha Guarani Kaiowá Cariane Martins, se debruçando sobre o saber infantil simultaneamente associado ao saber indígena, ambos saberes tidos como “menores” frente a um sistema-mundo moderno que privilegia o conhecimento europeu; no artigo, “A literatura indígena dos Maraguá: da produção à publicação”, Francisco Bezerra dos Santos apresenta considerações que abrangem o processo de produção de narrativas oriundas da oralidade e dos saberes ancestrais, a publicação e o mapeamento da produção literária dos Maraguá, etnia que se configura na atualidade como a maior produtora de literatura indígena no Estado do Amazonas, com cinco escritores em atuação; em “O pensamento das moscas e o Júpiter para os kayapó: refletindo sobre narrativas e as interações entre humanos e mais-que-humanos nas redes sociais”, Michelly Silva Machado analisa, por meio da etnografia digital, duas narrativas pertencentes ao universo textual dos Kayapó, que versam sobre as interações entre humanos e mais-que-humanos, publicadas na plataforma Facebook

por um locutor Kayapó, Okreãjti Metukti-re. O propósito de compartilhar um dossiê crítico, diverso, reunindo múltiplos olhares acerca de diferentes etnias indígenas é possibilitar que cada leitor escute as vozes da floresta e compreenda o diálogo que os indígenas por meio da escrita, da mídia e da arte estabelece com a contemporaneidade, a fim de sobreviver à necropolítica que vem sendo perpetrada no Brasil. Alguns fatos recentes têm evidenciado a violência sofrida por essas comunidades e por ativistas que defendem a vida indígena e a preservação das florestas. Entre abril e maio de 2022, a situação do garimpo ilegal nas terras Yanomami se agravou. Algumas pessoas desapareceram – o que provocou a criação da campanha virtual “#OndeEstãoOsYanomami” –, lideranças foram ameaçadas e o processo de genocídio desse povo foi intensificado. E o mês de junho de 2022 atesta a barbárie, a opressão a que as populações indígenas de norte a sul do país vêm sendo submetidas, em especial, os povos isolados do Vale do Javari, na Amazônia, quando no último dia 05, dois defensores da garantia dos direitos dessas etnias foram cruelmente assassinados, o indigenista Bruno Pereira e o jornalista Dom Philips. Diante desse contexto, mais do que nunca, as vozes da floresta precisam ser alçadas e ouvidas, pois resistir continua sendo o modo de vida nestes cinco séculos!

Elizabeth Gonzaga de Lima
Randra Kevelyn Barbosa Barros
Organizadoras

Os Apurinã, Tenetehara, Kambeba, Huni Kuĩ, Maraguá, Ticuna e Krenak gritam: cuidado, o Curupira vai te pegar!

*Antônio Rogério dos Santos (UFAC)**

<https://orcid.org/0000-0002-5225-4948>

*Ananda Machado (UFRR)***

<https://orcid.org/0000-0002-3363-2587>

*Valtenir Soares de Abreu (UFRR)****

<https://orcid.org/0000-0003-0670-0932>

Resumo:

Os/as Curupiras vão te pegar neste texto busca divulgar as múltiplas possibilidades de narrar e de existir. A análise pretende contribuir para decolonizar os estudos de literatura e desconstruir estereótipos atribuídos aos seres encantados indígenas. Há enfoque ecológico, a partir das ideias de Krenak (2019), na direção de ressaltar o poder regulador do Curupira como ser protetor da floresta e da vida. O estudo faz um inventário das denominações, capacidades de ação, de interpretação e de comparação entre obras de autoria indígena Apurinã, Tenetehara, Kambeba, Huni Kuĩ, Maraguá e Ticuna. Essas versões foram ouvidas pelos autores, por companheiros de pesquisa, conhecidas através de entrevistas ou de livros publicados por autores indígenas. Os textos de autoria não indígena mencionados aparecem apenas como contraponto, na direção de evidenciar algumas das diferentes formas de apropriação e transformação dessas literaturas.

Palavras-chave: Curupira; Literaturas Indígenas; Ecologia.

Abstract:

The Apurinã, Tenetehara, Kambeba, Kaxinawá, Maraguá, Tikuna and Krenak shout: watch out, Curupira will get you!

* Mestrando em Artes Cênicas (PPGA-UFAC). Professor pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas. SEDUC-AM. <http://lattes.cnpq.br/5386378923127107>. E-mail: antoniorogeriados-santos1972@gmail.com

** Doutora em História Social pela UFRJ. Professora do Curso Gestão Territorial Indígena no Instituto Insikiran- UFRR, com ênfase em Patrimônio Indígena. <http://lattes.cnpq.br/1012133793187374>. E-mail: machado.ananda@gmail.com

*** Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa Interdisciplinar de Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Servidor efetivo da Universidade Federal de Roraima, no cargo de Técnico em Assuntos educacionais. <http://lattes.cnpq.br/4380204341268070>. E-mail: valtenir.abreu@ufrn.br

Curupiras will catch you in this text that seeks to disclose these multiple possibilities of narrating and existing. It is an analysis that intends to decolonize literature studies and contribute to the deconstruction of stereotypes attributed to indigenous enchanted beings. There is an ecological focus, based on the ideas of Krenak (2019), in the direction of highlighting the regulatory power of the Curupira as a protector of the forest and life. He would invent denominations, capacities of action, of interpretation and of comparison between works of indigenous authorship Apurinã, Tenentehara, Kambeba, Huni Kuĩ, Maraguá and Ticuna. These versions were heard by the authors, by fellow researchers, known through interviews or books published by indigenous authors. The texts by non-indigenous authors mentioned appear only as a counterpoint, in the direction of highlighting some of the different forms of appropriation and transformation of these literatures.

Keywords: Curupira; Indigenous Literatures; Ecology.

Introdução

O principal objetivo deste texto é descortinar a figura do Curupira, figura encantada bastante presente no contexto das narrativas indígenas brasileiras. Para muitos povos indígenas, o Curupira regula as caças e defende as matas, mas em alguns casos é visto de fora das comunidades de forma pejorativa e estereotipada. Buscamos ultrapassar visões de folclore que reduzam idiosincrasias étnicas e, com os indígenas e com o Curupira, contribuir na proteção da floresta.

Para Julie Dorrico (2020), o território indígena:

é nossa casa, e os exploradores dos recursos da natureza querem destruí-la. A visão moderna pôs os encantados como traiçoeiros, maldosos, assassinos. As narrativas indígenas apresentam outra perspectiva, da relação orgânica do humano com a natureza, contrária ao consumismo desenfreado, contrária a tudo que destrói sem pensar no amanhã (DORRICO, 2020, p. 20).

Essa visão da escritora indígena Macuxi aponta na direção que desejamos pensar o Curupira, mas infelizmente a imposição da matriz colonizadora que surgiu com a invasão portuguesa se estende até os dias de hoje.

As façanhas do Curupira em terras brasileiras estão descritas no *Dicionário do folclore brasileiro*, onde Câmara Cascudo relata o aparecimento do Curupira e cita referências como José de Anchieta, que faz uma descrição surpreendente:

É coisa sabida e pela boca de todos corre que há certos demônios e *que os brasis chamam Curupira*, que acometem aos índios muitas vezes no mato, dão-lhe de açoites, machucam-nos e matam-nos. São testemunhas disso os nossos irmãos, que viram algumas vezes os mortos por eles. Por isso, costumam os índios deixar em certo caminho, que por ásperas brenhas vai ter ao interior das terras, no cume da mais alta montanha, quando por cá passam, penas de aves, abanadores, flechas e outras coisas semelhantes, como uma espécie de oblação, rogando fervorosamente aos curupiras que não lhes façam mal (ANCHIETA apud CASCUDO, 1954, p.332).

A demonização do Curupira é algo que contrasta com as perspectivas indígenas, à medida que não se estabelece uma ruptura abrupta com a forma de viver e pensar do modelo eurocentrado. No decorrer dessa pesquisa, ouvimos lideranças indígenas que corroboram no sentido de uma formação intelectual e sensível. Para quem tem inte-

resse em encontrar com esse personagem, vamos apresentá-lo neste artigo.

O texto inicia por uma narrativa Apurinã de Boca do Acre – Amazonas, seguindo para um diálogo entre um Curupira Tenentehara das aldeias Areal e Jeju, no Pará, com o boi Garantido de Parintins – Amazonas. Depois, visitamos uma versão da comunidade Nova Olinda, Terra indígena do povo Huni Kuĩ (Kaxinawá), no Acre. Na sequência, o texto surpreende com uma Curupira feminina Kambeba e é concluído com um Curupirinha Maraguá.

Um Apurinã e o Curupira/ Caboclinho Da Mata

Lá pelas bandas do rio Purus, numa região chamada Terra Firme, em Boca do Acre, um Apurinã disse: “cuidado ao pisar na mata, pois o Curupira, também conhecido como Caboclinho da Mata, anda muito bravo com o homem branco”. Como mal nenhum fazíamos, por que temer Curupira? Continuamos a ouvir¹:

[...] o Zé das Chagas, que morava sozinho com as três filhas, lá pras bandas das terras firmes (planalto), tinha fama de valente, entrava na mata, e atirava nas caça, só pra vê os bicho caí. Um dia o Curupira farejou o rastro dele, e decidiu se vingar, chegou bem perto do Zé e falou: -Cê me conhece, Zé das Chagas? O Zé vendo aquela coisa lhe chamando pelo nome, ficou da cor do leite da castanha, igualzinho o leite da seringa. Pensando que era uma assombração, foi logo dizendo que não. – Não precisa ter medo, Zé, eu sou o Curupira, protetor dessa mata. Você caça muito? E o Zé disse que não. – Só pra comer mesmo, quando a macaxeira tá fraca. O

Curupira, sabendo que era mentira, propôs um trato. – Ô Zé, você quer virar um caçador dos bons. Daqueles que pega, anta, veado e queixada num só dia? Mais que depressa o Zé falou: - quero sim, já pensando nas maldades que podia fazer, e melhor ainda com permissão, do zelador da mata. O Curupira disse, então: – tá arranjado, só que tem um porém, você tem que me dar a sua filha mais nova em casamento. Aí o Zé das Chagas ficou intrigado, mas sabia que não podia dizer não pro bicho. Quando chegou em casa, falou para filha mais velha que tinha arranjado um casamento pra ela. E pensou com ele: vou enganar o Curupira, a mais nova eu não entrego. No dia seguinte, o Curupira foi lá na casa do Zé e, antes de entrar, se transformou num homem bem bonito, num desses homens de pele preta que dá gosto de ver, alto, forte, cabelo bem apumado, e braço de remador, um espetáculo de homem. Diz o Zé que ficou encantado com a formosura do moço, que não se parecia nada com aquele bicho cabeludo, que mais parecia um macaco anão, que ele viu na floresta. O Curupira, chegando foi logo dizendo: – Ô de casa, e a moça quando viu aquele homem, também não pensou duas vezes em se entregar a ele. Encurtando a conversa, o Curupira levou a moça para casa, sabendo que tinha levado a mais velha. Lá chegando, pediu para ela armar o fogo que ele ia caçar, então ela fez tudo direitinho para impressionar o marido, ficou cheirosa e pôs a panela pra ferver. Depois de um tempo, volta o Curupira só com a faca na mão, olha para moça e diz: – o cheiro tá bom! E num só golpe, pôs a dama na panela. Passado um tempo, o Curupira voltou à casa do Zé, e se queixou que a mulher fugiu ou se perdeu na mata, e exigiu a filha do meio. E lá se foi a filha do meio no mesmo ritual. Passado mais um tempo, o Curupira insatisfeito, voltou à casa do Zé das Chagas, exigindo a filha mais nova, a última que faltava. O Zé relutou, mas não tinha o que fazer, antes tivesse ido embora. E lá se foi a filha mais nova do Zé com aquele que parecia um homem bonito. Chegando à casa do Curupira, a moça começou a fazer um monte de pergunta a respeito

1 A metodologia da pesquisa que resultou neste artigo mescla entrevistas realizadas presencialmente com lideranças indígenas, revisões bibliográficas e colaborações de outros pesquisadores. Outras entrevistas, como a do diretor de arte do Boi Garantido, foram realizadas remotamente.

do sumiço das irmãs. Como o Curupira não queria levantar desconfiança, disse logo à moça: – tô com muita fome, e você deve estar também, vou caçar alguma coisa para gente comer e logo volto, enquanto isso você arma o fogo e põe a panela pra ferver. Deu um beijo daqueles que a moça nunca tinha recebido, e lá se foi ele. Mas a mais nova era muito desconfiada, arrumou tudo rápido e se pôs a procurar as vestes e vestígios das irmãs pela casa, foi então que um macaco guariba chamou a atenção da moça e ela se pôs a persegui-lo, e no meio da perseguição, ela tropeçou num monte de ossos e junto a eles, os pertences das irmãs. Viu que não tinha pegada nenhuma de bicho, então pensou consigo, não foram devoradas por nenhuma fera, os ossos tão bem limpinhos, do jeito que só se cozinha uma paca. A moça estremeceu e percebeu que corria perigo, e que o matador só podia ser aquele que sabia armar o fogo, no caso, o homem que ela tinha aceito como marido. Voltou para casa nova, e armou uma tocaia, quando o homem chegou procurando por ela, ela o golpeou na cabeça e o jogou na panela. Mas Curupira não morre, fica desaparecido por sete anos e depois volta. Foi o tempo pro Zé e a filha dele sumirem dali. Um compadre disse que de passagem o Zé prometeu nunca mais fazer mal algum à floresta ou a qualquer coisa que viva na mata, e que todo dia reza pro Curupira não mais encontrar ele e a filha.

Essa narrativa foi contada após *Waykury Apurinã* empunhar um pedaço de madeira – na verdade, um galho que lhe serviu de cajado. Ele nos chamou para uma clareira na beira da mata e lá, mergulhado em sua verdade, contou essa história. Igual a ela, encontramos muitas outras narradas por povos da floresta e de seus arredores.

Chamou-nos a atenção a forma como ele se empoderou pelo uso da palavra na clareira que lhe serviu de palco para sua enenação. Em momento nenhum pedimos que ele representasse a história. Por isso, nos

surpreendemos, primeiro pelo conteúdo da narrativa, e depois pela interpretação criativa, livre e espontânea daquele narrador.

A narrativa revela uma consciência ecológica do ser, a necessidade da preservação da vida e dos biomas terrestres. Mas como falar disso se o Curupira na história contada acima levou consigo duas vidas? Em contraponto perguntamos: mas e as vidas das caças subtraídas pelo Zé das Chagas não entram nessa conta? Consideramos que a natureza e o homem fazem parte desses conflitos. Se essa história houvesse ocorrido na cidade, a punição do Zé talvez acontecesse em tribunal, com o Curupira na forma de um belo negro, imbuído do martelo e da toga, fazendo uso de suas atribuições, penalizando as tantas vidas arrancadas do meio da floresta pelo puro desejo de matar.

E, para partir do Amazonas em direção ao Pará, revisitamos Câmara Cascudo quando este compendiou modificações somáticas do Curupira paraense:

Tem quatro palmos de altura em Santarém; é calvo, com o corpo cabeludo, no rio Negro; sem orifícios para as secreções, no Pará; com dentes azuis ou verdes e orelhudo, no rio Solimões, sempre com os pés voltados para trás e de prodigiosa força física, engana caçadores e viajantes, fazendo-os perder o rumo certo, transviando-os dentro da floresta, com assobios e sinais falsos (CASCUDO, 1954, p.332).

Assim, após conhecer essa diversidade de formas e cores do Curupira, mencionaremos, a seguir, o Tembé/Tenetehara, ressaltando a potência dos diálogos entre os povos indígenas e as grandes festas populares como a do boi de Parintins. Podemos dizer, portanto, que tais eventos constituem, em grande medida, momentos rituais, que oportunizam experiências de contato com a transcendência.

Uma versão Tembé/Tenetehara do Curupira no Boi de Parintins

No ano de 2019, o Curupira ocupou os palcos do festival do Boi de Parintins, no Amazonas. Nessa narrativa, o encantado assumiu o protagonismo da cena e se dividiu em sete espíritos. De acordo com a história contada, o Curupira é um ser que vive nas florestas. Alan Rodrigues, diretor de Artes, pesquisador e editor da revista do Boi Garantido de Parintins falou:

A partir do início das competições nos anos 1965 e 1966 é que se começa levar para a arena elementos do imaginário que é contado de pai para filho, de avô para neto, aí vem o Bicho Folharal, vem o Curupira, a Iara, o Boto, que são chamados encantados. O processo inicial do festival, ele é feito muito com base nesse imaginário, muito, com base na vivência das pessoas que estavam lá, elas traziam o que fazia parte do seu cotidiano, daquilo que elas conheciam (RODRIGUES, 2020).

Se o festival de Parintins se tornou grandioso e hoje ocupa lugar de destaque na mídia, não foi sempre assim; ele não começou com o aporte da indústria cultural e nem financiado por grandes corporações. Notamos na fala do Alan que o processo inicial era feito com base no conhecimento popular, nas histórias contadas de pai para filho e de avô para neto. E em toada do Júnior de Souza, o Curupira ganha cara nova na arena.

Quando você tem o Curupira nos primeiros anos do festival, ele não era colocado na arena como um defensor da floresta, era colocado como um encantado, uma visagem que você tinha que ter medo, ele sequestrava as pessoas, levava para o meio da floresta né, mantinha elas presas, lá você botava tabaco e cachaça para agradar a ele. Então ele não tinha essa conotação de defensor, ele vai sair ressignificado na arena, no garantido, nesse ano, como um defensor da Floresta. (RODRIGUES, 2020)

No ano de 2019 o Curupira volta para a arena do Boi Garantido com novos atributos extraídos das culturas indígenas, mais precisamente do povo Tembé/Tenetehara, onde, segundo pesquisa e toada do Adriano Aguiar para o Garantido, o Curupira é um ser que se transforma em um gigante e se divide em outros sete espíritos para defender a natureza. No artigo *Histórias Tembé: sobre narrativas e autoidentificação*, Mônica Vieira (2016) explica:

Ouvi narrativas sobre o Curupira em minha ida a campo para as aldeias Areal e Jeju, no município de Santa Maria do Pará, o que confirma que de 1996 (ano de publicação do diário de Galvão) a 2013 (ano da minha ida a campo), o Curupira continua presente nas histórias dos indígenas *Tembé/Tenetehara*, assim como outras narrativas. (VIEIRA, 2016, p. 101)

Em sua tese, Vieira reafirma a presença do Curupira no território Tembé/Tenetehara, o que também faz Alan Rodrigues, quando defende e reconhece o valor da reincidência do Curupira aos palcos do Garantido:

Ele volta de novo, com uma outra roupagem, ele volta como Sete espíritos, numa toada do Adriano Aguiar, em que ele continua sendo o Curupira, há uma compreensão que esse encantado é conhecido por diversas etnias, diversos povos e em cada povo ele recebe um nome diferente, e tem uma função diferente, ele é diferente, e aí você vai ter esse dos 7 espíritos, onde ele vai ter uma configuração diferente, mas ainda sendo apresentado como o defensor da floresta. (RODRIGUES, 2020)

A existência do Curupira “dos 7 espíritos” amplia ainda mais a visão que até então conhecíamos sobre ele. Assim, é ele um símbolo de resistência, cabendo ressaltar que o objetivo de Anchieta era negar, deslegitimar e apagar as crenças indígenas através da catequização. Cada vez mais, artistas, escritores, professores indígenas e pesquisadores

o definem nas perspectivas próprias:

CURUPIRA é o dono da mata e mora nas sapopemas da sumaumeira. Ele gosta de silêncio e está sempre andando para cima e para baixo na floresta. Quando cansa, senta-se sobre um jabuti, que lhe serve de banco. Dizem os velhos que ele tem os cabelos compridos, corpo peludo, olhos pretos e pés virados. Existem vários tipos de Curupira: o pai da sumaumeira, o dono do jabuti, o dono dos outros animais, o Curupira macho e o Curupira fêmea. O Curupira faz medo aos caçadores batendo nas raízes das árvores. Ele atrai e encanta as pessoas. Quando o Curupira ataca, o único jeito de matá-lo é batendo no seu corpo com um pedaço de pau podre. Mas antes de morrer ele sempre diz: “Se um dia eu me acabar, fica outro no meu lugar guardando tudo o que é meu”. (Professores Ticuna, in MONTE; FREIRE, 2007, p.31)

De modo poético, os professores/escritores indígenas compartilham seus conhecimentos e especificidades falando de uma Curupira fêmea. Assim como fazem com as figuras de Exus e Pombagiras, acontece com essa entidade de defesa da natureza que vive nas narrativas dos povos indígenas e que recebe vários nomes de acordo com sua região: Curupira, Caipora, Caboclinho da Mata, mas é sempre o mesmo, como diz o povo Tembé Tenetehara: *Karuwaras* ou simplesmente Curupira.

Portanto, o caçador no espaço do mato lida com *karuwaras* que comandam os animais. A relação entre os Tembé e tais seres é proporcionada mediante os necessários para o contato existentes entre não-humanos e pajé, ambos similares, porém não idênticos. Segundo Antonio Tembé, “Se uma caça correr na tua frente é só imitar o Curupira, ela para na hora. Aí tu vai e atira nela” (COELHO, 2014, p. 118)

Os Tembé Tenetehara também foram fonte de inspiração do Boi Garantido, onde, para afirmar a existência do Curupira, sete

espíritos promovem a abertura da primeira noite de apresentações na arena naquele ano de 2019, sendo o encantado representado como ícone de resistência para além de um defensor da natureza. A força e expressividade dessa figura simbolicamente relevante para praticamente todas as culturas indígenas passa a encantar também o bumbódromo, conforme podemos constatar na fala de Alan Rodrigues:

O Curupira na primeira noite, ele vem no contexto da Resistência, vem dizer, que antes da chegada dos colonizadores, aqui já existe um mundo. O aqui já existia, física e simbolicamente. Já existia um imaginário, já existiam os indígenas com uma cosmogonia uma cosmovisão e o Curupira faz parte dela, então é um momento onde você traz o Curupira como um símbolo, porque ele vem até os dias hoje, desde antes da colonização ele chega até os dias de hoje, nesse Imaginário onde ele resistiu, né, assim, encantado ele persiste, ele já existia antes da chegada do colonizador e ele existiu depois, e se mantém, apresenta resistência simbólica, essa resistência de toda essa cultura indígena. (RODRIGUES, 2020)

É indubitável que cada pedaço de floresta tem um protetor da mata e, junto dele, seus mistérios. E essa cosmovisão, que inspirou o Garantido, parece seguir na direção que aponta Ailton Krenak: “não é uma visão total, ela é uma visão aberta” (2019, p. 63). O intelectual indígena defende fortemente a necessidade de “admitir a existência de inumeráveis mundos.” (KRENAK, 2019, p. 63).

Em *Ideias para adiar o fim do mundo* (2019), Ailton Krenak questiona como, ao longo de dois mil ou três mil anos, nós construímos essa ideia de humanidade e, dentro dessa, a aceitação de que existe uma raça branca, evoluída e iluminada, que tem a missão de levar a luz e o esclarecimento a uma humanidade obscurecida, convocando to-

dos a seguir o caminho “civilizatório”. Porém o que não vem esclarecido na oferta desse pacote é o porquê do uso da violência e da força como justificativa do que se chama de progresso. Nesse sentido, cabe o questionamento de Krenak (2019) no que se refere às dinâmicas por trás dos discursos da “humanização” dos índios pelos brancos.

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. (KRENAK, 2019, p. 13)

Referindo-se à perspectiva das pessoas que insistem em manter um pensamento eurocentrado, Krenak (2019, p. 18) afirma que, “não toleram esse tipo de cosmos”, esse mundo criativo desenvolvido ao longo de séculos pelos povos indígenas, e não vislumbram a constelação de seres contidos nas matas. E nesses ambientes com mais concreto do que verde, que muitos indígenas são praticamente obrigados a ir, o local de sobrevivência deles e do Curupira vem sendo a arte e a literatura.

As pessoas podem viver com o espírito da floresta, viver com a floresta, estar na floresta. Não estou falando do filme Avatar, mas da vida de vinte e tantas mil pessoas — e conheço algumas delas — que habitam o território Yanomami, na fronteira do Brasil com a Venezuela. Esse território está sendo assolado pelo garimpo, ameaçado pela mineração, pelas mesmas corporações perversas que já mencionei e que não toleram esse tipo de cosmos, o tipo de capacidade imaginativa e de existência que um povo originário como os Yanomami é capaz de produzir. (KRENAK, 2019, p.18).

Há ainda outros diálogos com o Curupira, histórias que envolvem essa figura do mundo dos encantados que vem preenchendo o imaginário popular e ganhando vida nas histórias em quadrinhos e até mesmo nas séries de TV.

A seguir, temos um exemplo de como Maurício de Souza retrata um dos encantados que faz parte das cosmogonias indígenas. Ele chega a respeitar algumas das características do Curupira que os professores Ticuna descreveram acima.

Figura 1 - História em quadrinhos



Fonte: Disponível em <https://arquivosturmadamonica.blogspot.com/2019/01/chico-bento-n-53-editora-globo.html> acesso em 15/03/2021.

Na sequência dessa história, o Curupira joga um encantamento no Papa-Capim, personagem que representa os indígenas de modo estereotipado, e, de acordo com a

situação, o indiozinho vai se transformando em um animal diferente, sentindo na pele o mesmo que os animais. Ele vira uma ave grande que não pode voar. E imediatamente aparecem dois indígenas que se põem a caçá-lo, quando uma flecha quase acerta Papa-Capim. Ele encanta-se em um tatu, e por aí o indígena vai trocando de corpos, até que se transforma em macaco e ouve a conversa de dois homens brancos tramando capturar vários animais da floresta para servir de fonte de renda.

No corpo do macaco, tenta avisar aos animais da floresta, mas ninguém o entende. Vai então ao socorro de seus amigos na comunidade, onde se metamorfoseia em uma onça e acaba afugentando a todos. É nesse momento que tem a ideia de ir ao encontro dos caçadores mal-intencionados e, naquela forma de onça, expulsa-os da floresta. O Curupira, vendo a benfeitoria do indígena, retira dele o encantamento. Papa-Capim volta para sua aldeia e a mãe dele fala que tem perdiz assada, cozido de tatu e sopa de tartaruga para o almoço, que são os mesmos animais que ele tinha vivido na transformação. Ele recusa o almoço, dizendo que prefere um purê de mandioca².

A história contada por Mauricio de Souza no HQ número 53 da Editora Globo, naquele ano de 1989, evidencia para as crianças e outros leitores o espírito ecológico do Curupira e seu compromisso com a defesa da natureza e da vida. Mesmo que a publicação apresente a figura indígena de modo estereotipado, consegue sensibilizar para a questão.

A HQ trabalha ainda a multipessoalidade

2 Essa questão de não querer mais comer carne reaparece em narrativa de Yamã, incluída na última parte deste artigo.

de (FIOROTTI, 2022), ideia de acordo com a qual é possível ser gente, macaco e onça concomitantemente. Souza parece ter se inspirado nessas metamorfoses indígenas que são estudadas como perspectivismo ameríndio e ganham cada vez mais espaço nos estudos de literaturas e artes indígenas. Essas possibilidades de existências múltiplas, de trânsito entre espécies com ações tipicamente humanas por parte de animais, incluem nos textos indígenas formas específicas de ser e estar no mundo. Assim, para eles os animais são gente e se vêem como pessoas, porque para os indígenas as pessoas também podem ser animais (VIVEIROS DE CASTRO, 2018).

Recentemente, no ano de 2021, a Netflix (empresa que atua como provedora global de filmes e séries de televisão via *streaming*) produziu a série *Cidade Invisível*, com vários encantados, entre eles o Boto, o Saci e a Iara, dando grande destaque à figura do Curupira que, vivendo disfarçado na cidade, tenta esconder o seu verdadeiro eu, mas provocado pela “morte” de seu amigo, retorna à floresta e reassume seu papel.

Não obstante a maneira como esses personagens são representados pelos veículos e produções midiáticas, não se pode negar a contribuição dos mesmos no sentido de, senão provocar, ao menos contribuir com o debate sobre a questão das diferenças entre as narrativas de indígenas e não indígenas. Como pesquisadores/as, somos, a todo instante, impulsionados/as a pensar maneiras de desconstruir discursos e imagens construídas pela ótica colonialista que, aos olhos dos invasores, são justificativas mais que plausíveis para os atos de violência cometidos, no curso da história, contra os povos originários. Na sequência, uma cena retirada da série acima mencionada.

Figura 2 – O Curupira na Série Cidade Invisível



Fonte: <https://sobresagas.com.br/cidade-invisivel-conheca-os-mitos-e-lendas-que-inspiraram-a-serie>

Nas andanças pela floresta, encontramos pessoas no Acre e no sul do Amazonas que, dentro de seus cosmos, suas dimensões de vida, juram ter tido contato com um Curupira, também conhecido como Caboclinho da Mata, e boa parcela da população do Acre já presenciou ou conhece alguém que teve proximidade com este ser encantado, vivente das matas brasileiras, cuja existência remonta a histórias indígenas desde antes da chegada dos portugueses.

Essas narrativas fortalecem os vínculos com a terra e a consciência da relação entre ser humano e floresta. O escritor e professor brasileiro Daniel Munduruku, ao tratar dessa conexão, menciona: “nos diz a crença que quem acha que conhece a floresta e não cuida dela é orgulhoso e pode topar com algum encantado” (MUNDURUKU, 2014, p. 9).

O Curupira Huni Kuĩ defende a natureza e a floresta

No município de Feijó, estado do Acre, o pesquisador indígena Huni Kuĩ e artista plástico Dasu Kaxinawá, agiu como facilitador e interlocutor entre os pesquisadores desse trabalho e o povo de sua etnia e, em colaboração com esta pesquisa, gravou um áudio com o Senhor Antônio José de Albuquerque, da Aldeia Nova Olinda, Terra Kaxinawá, do

povo Huni Kuĩ. Nela, o senhor Antônio fala do mistério que vem dos seus antepassados³

Nossos tataravôs já falavam [...] desse espírito que vem da floresta [...] é como um vaqueiro dos animais da floresta [...] quando ele quer, ele se apresenta como uma pessoa [...] estragando a caça que era para se alimentar [...] é um espírito que vive na terra, um protetor da floresta [...] mata bem quatro veados num dia [...] o Curupira defende a natureza, a floresta [...] desde criança ouvi os mais velhos falarem [...] nada é sem vida [...] ajudar a curar, a tratar, de acordo com as histórias [...] estava fazendo cigarro para fumar e o Caboquinho apareceu para ele [...] não teve coragem de falar, mas ele viu [...] quando a pessoa era estragador da caça [...] chegou montado no veado [...]. (ALBUQUERQUE, 2020).

Percebemos, na fala do entrevistado acima, uma clara distinção entre caça predatória e de subsistência, sendo que os sujeitos que não respeitam tal diferença sofrem os castigos impostos pelos encantados da floresta. Há, portanto, uma relação de afeto, cuidado e, conseqüentemente, pertencimento à terra, que precisa ser protegida, ao contrário do que ocorre quando os invasores não indígenas se apropriam desses territórios.

Ailton Krenak defende a ligação com a terra e com a ancestralidade: “se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco” (KRENAK, 2019, p. 14).

Entrevistamos um morador das margens do rio “Sapatini”, expressão dada pelos moradores de Boca do Acre – AM, Lábrea – AM e arredores. Fazemos essa ressalva porque nos mapas o rio é nomeado como “Sapetini”, mas os navegadores o chamam de “Sapatini”. A pessoa que nos concedeu a entrevista,

³ Entrevista disponível em <https://youtu.be/32LY7BITkW0>

morador da região, nos contou, apreensivo, que não se deve falar em Curupira/Caboclinho da Mata e, ao perguntarmos o porquê, ele respondeu apenas com um sorriso: “porque não, senão ele pega a gente”. Ainda insistimos: mas só por falar nele, ele pega a gente? Respondeu ele dessa vez: “só se xingar mesmo, daí ele pega o cabra e desce peia nele, com cipó, a pessoa apanha, mas não vê nada, só o reboiço dele”. Com um pouco de insistência ele deixou gravar a nossa conversa e concordou em contar uma história que acontecera com o irmão.

Dividimos essa referência em duas partes: na primeira, ele relata sobre a existência de um Caboclinho da Mata, de quem se ouve falar desde pequeno até adulto e no dia-a-dia. Segundo o morador Antônio José da Silva, conhecido como Cabeça, o Caboclinho da Mata bate na pessoa que fala mal dele e coloca debaixo da raiz das árvores aqueles caçadores que são viciados na caça⁴. O vício em caçar parece relacionar-se à ideia de caça esportiva, irresponsável, por quem mata sem regrar quantidade e desconectado da floresta e de quem vive nela, como o Caboclinho da Mata/Curupira.

Na segunda parte, Cabeça narra uma história de família na qual seu irmão passava a noite na mata caçando e quando ele atou

a rede em um barreiro para ficar à espreita, algo o derrubou; ele afirma que era o Caboclinho da Mata e que ele quase morre. Questionamos como ele sabia que era o encantado, ao que ele respondeu que essa entidade vive pelos barreiros e assombra os caçadores que são viciados em caçar⁵.

A relação dos ribeirinhos e dos povos indígenas com a caça é de subsistência, com raízes na ancestralidade, respeitando todos os seres da natureza sem se considerarem superiores a eles. Nesse contexto, portanto, a função do Curupira seria de promover o equilíbrio, punindo aqueles que violam essas regras. A seguir, apresentamos a perspectiva Kambeba sobre o tema.

Os Kambeba e a Curupira

De acordo com a literatura dos povos Kambeba, o Curupira é uma entidade presente desde a infância, nas histórias contadas e em suas brincadeiras. A seguir, trazemos a letra de um canto, seguida da partitura (Figura 3); trata-se de uma brincadeira que é uma forma de educar para vida, para o rito, dançando em roda na presença dos pais e parentes, os pequenos Omáguas (povo das águas) exibem sua dança, e suas pinturas de corpos, para as lentes da poeta e ambientalista Marcia Kambeba, que os apresenta através de vídeo o rito *Zana Makatipa*:

Letra em Kambeba	Pronúncia	Tradução
Zana Makatipa, Kurupira (2x)	Zana macatipa, Curupira (2x)	Tuxaua, cadê a Curupira?
Usutá iawaxama kurupira	Ussutá iuaxima, Curupira (2x)	Vou chamar a Curupira
Zana Makatipa, Kurupira (2x)	Zana macatipa, Curupira (2x)	Tuxaua, cadê a Curupira?
Iuka sane kurupira	Iuca sane, Curupira (2x)	Lá vem a Curupira!
Zana Makatipa, Kurupira (2x)	Zana macatipa, Curupira (2x)	Tuxaua, cadê a Curupira?
Awí iawaxama kurupira	Auí iuaxama, Curupira (2x)	Já chegou a Curupira!
Iapã nakurata paiwaru	Iapã nacurata paiuaru,	Vamos tomar paiarú Curupira
Kurupira	Curupira (4x)	Vamos dançar, Curupira!
Iapã iapuraxi kurupira	Iapã iapuraxi, Curupira (4x)	Vamos dar voltas, Curupira!

4 Entrevista disponível em https://youtu.be/p_i2oxLGtS4

5 Entrevista disponível em <https://youtu.be/i6t01YeGeRs>

Letra em Kambeba	Pronúncia	Tradução
Iapã pinani kurupira	Iapã apinani, Curupira (4x)	Vamos embora, Curupira!
Iapã iriwa kurupira	Iapã iriua, Curupira (4x)	Vamos dar adeus a Curupira!
Iapã terina kurupira	Iapã aterina, Curupira (4x)	

Figura 3 – Canto da Floresta – Zana Makatipa



Fonte: <https://www.cantosdafloresta.com.br/audios/zana-makatipa-kurupira/>

Para o povo Kambeba, o Curupira ou a Curupira é um ser sagrado, que protege a aldeia das tempestades. Ele/ela avisa quando vai cair um temporal por meio de batidas no tronco das sapopemas⁶. Desde cedo as crianças Kambeba aprendem os ritos, dançando em roda e inserindo os mais jovens no ritual da Curupira.

Para os Omágua/Kambeba, a Curupira protege a comunidade dos perigos e dos

fenômenos da natureza, avisando a Zana (ou tuxaua) – a única pessoa que pode ver e conversar com a entidade – dos perigos que rondam a aldeia. Com seu calcanhar, ela bate no tronco da árvore de sapopema, avisando que vem temporal e, na aldeia, todos ficam atentos ao seu sinal. Este é um ritual que se dá através de canto e dança e chama-se *Zana Makatipa Kurupira* (Tuxaua cadê a Curupira).

Figura 4 – Ritual Zana Makatipa Kurupira

Língua Materna Omágua/Kambeba	Tradução em português
Zana makatipa kurupira	(tuxaua cadê a curupira)
Usutá iawaxama kurupira	(vou chamar a curupira)
luka sane kurupira	(lá vem a curupira)
Awi iawaxima kurupira	(já chegou a curupira)
Iapã nakurata paiwaru kurupira	(vamos tomar pajauaru curupira)
Iapã iapuraxi kurupira	(vamos dançar curupira)
Iapã pinani kurupira	(vamos dar voltas curupira)
Iapã iriwa kurupira	(vamos embora curupira)
Iapã terina kurupira	(vamos dar adeus ao curupira)

Fonte: (SILVA, 2012, p.155. Música: <https://youtu.be/LQ5Pz5pC08U>)

6 De acordo com o Dicionário Michaelis da Língua Portuguesa (versão online), trata-se de uma Árvore de porte médio (*Aspidosperma excelsum*), da família das apocináceas, de madeira de boa qualidade, nativa da Amazônia e das Guianas, de folhas ovaladas e flores em glomérulos; bucutá.

Ao chamar de “a Curupira”, os Kambeba incluem a questão de gênero, sendo a segunda vez, depois do texto Ticuna, citado anteriormente aqui, que encontramos referência a uma Curupira, esse ser encantado,

no feminino, um equivalente com sentido muito próximo ao que essa noção passou a ter no ocidente, com o nome vinculado a um ser unicamente masculino.

Outras culturas, como a Macuxi, têm também a *Makunaímî* (Macunaíma) mulher. Muitas vezes, ocorre que, para nomes aos quais atribuímos o artigo definido “o”, determinando, assim, o gênero masculino, os povos indígenas fazem outro uso, geralmente sem a utilização do artigo, ou seja, podem estar se referindo tanto a “ele” quanto a “ela”.

Do mesmo modo, a questão etária é pensada de modo bem diferente, sem excluir as crianças de atividades, podendo ser o Curupira também uma criança, tal como aparece a seguir, no livro de autoria Maraguá.

O Menino Kurupyra Maraguá

No livro *As Pegadas do Kurupyra* (2008), narrativa que se passa em Nova Olinda do Norte, Amazonas, próximo ao rio Abacaxis, também conhecido no passado como Guari-namã, com suas belas praias e águas cristalinas (YAMÃ, 2008), o autor considera:

os humanos nunca haviam posto os pés nesse paraíso e Kurukawa não os conhecia. Ele os viu pela primeira vez, quando uma família chegou à praia. Eles traziam toda a bagagem, pareciam estar de mudança. Kurukawa ficou atento, procurando entender aquela cena. [...] Desembarcaram da canoa e foram em direção a terra e logo o homem começou a construir a casa, com a palha retirada da mata. No lugar desmatado ateou fogo ao terreno, que era próximo ao rio, e fez logo um roçado. Tudo isso apavorou Kurukawa (YAMÃ, 2008, p. 9).

O menino Kurupyra, que vivia sozinho na mata, com medo intuiu: “[...] já sei que vou ter muito trabalho. [...] Agora era descansar, para depois voltar e vigiar a floresta, protegendo-a daqueles estranhos” (YAMÃ, 2008,

p. 10). E a intuição da criança conseguiu antecipar o fato de a chegada da família trazer desmatamento e queimada.

Tuim, menino recém-chegado ali, tem sentimentos parecidos ao de Kurukawa, o Curupirinha. Ambos são crianças e acabam se encontrando: “subitamente, Tuim, que vinha correndo, apareceu, dando de cara com o Kurupyra. Bool! Deram um encontrão e os dois caíram sentados” (YAMÃ, 2008, p. 11). E a criança fala:

- Meu Deus, um Kurupyra! – Tuim gritou assustado. Amedrontado, o menino pulou dentro de uma moita ao lado do caminho. Ao vê-lo, Kurukawa arregalou os olhos e também pulou dentro de outra, em frente à que Tuim estava escondido. Os dois ficaram lá bem quietinhos (YAMÃ, 2008, p. 20).

A relação entre as crianças espelha mundos diferentes e que raramente se entendem, ficando cada um no seu canto a reproduzir seu *modus vivendi*. Na maior parte das vezes, quem invade e explora os territórios dos encantados é o não indígena. Eles começam a dialogar e o indígena lembrou que deixou sua caça na caverna de Kurukawa, “perto de uma grande sapopema, nome dado às grandes e achatadas raízes de árvores” (YAMÃ, 2008, p. 9). E Kurupyra falou:

- Ahahahá! Que engraçado. Você caçou um inãbu e trouxe para minha caverna? Agora com certeza ele está cantando lá fora! [...] - Minha caverna tem o poder de curar e reviver os animais. É aqui que eu cuido deles. Sempre que encontro algum animal ferido eu o trago pra cá. - Você está me dizendo que [...] vou ter que caçá-lo novamente? - Isso mesmo! [...] - Nós, os Kurupyras, temos em nossa casa a poçaga milagrosa da cura que não é encontrada em nenhum outro lugar (YAMÃ, 2008, p. 25).

Com o amigo Kurupyra, Tuim aprende a não mais comer carne: “meu amigo me disse que comer carne não é a melhor coi-

sa. E matar animais indefesos é pior ainda. Eu não quero ser um menino mau” (YAMÃ, 2008, p. 28).

No desenrolar da narrativa, a amizade vai aumentando entre os dois meninos e o autor volta a falar da existência do Kurupya: “uma das entidades mais respeitadas pelo homem, especialmente na Amazônia, onde ainda vivem” (YAMÃ, 2008, p. 37).

Considerações Finais

Concluimos esta escrita, mas seguiremos pesquisando e compartilhando este encantamento pela (o) Curupira, que amplia possibilidades de trocas culturais, linguísticas e aponta para mundos possíveis.

Pensamos que o fato de conhecer e divulgar essas vozes é uma forma de decolonizar o pensamento e vislumbrar a continuidade da floresta em pé e da vida neste planeta tão ameaçado pela falta de sensibilidade e destruição que nos assola.

Os Curupiras, desde longa data, fazem parte das histórias dos povos originários e cada um recebe um nome que varia de uma região para outra. Seus aspectos também apresentam essa variante, porém estavam presentes no passado e continuam a existir entre nós. Portanto, essas narrativas não se perderam com o tempo, e o Curupira ainda está presente e vive nas matas, fazendo parte das culturas de muitos povos.

Por isso, às pessoas que desrespeitam a natureza, que são viciadas em caça ou descredita na possibilidade da existência de vários mundos, sugerimos que possam visitar essas literaturas, dialogar com intelectuais indígenas e, junto com eles, buscar “ideias para adiar o fim do mundo”. Ou então, caro leitor, cuidado, o Curupira pode te pegar!

Referências

ALBUQUERQUE, Antônio José de (liderança

Huni Kuĩ) [17/10/2020]. Entrevista **Curupira Kaxinawá** filmada por Evanildo Kaxinawa. Disponível em: <https://youtu.be/32LY7BITkW0>. Acesso em: 11 abr. 2022.

APURINÃ, Waykury. (morador da aldeia Kamicuã) [05/02/2021]. Entrevista **o Curupira/Caboclinho Da Mata**, Terra Firme por Antonio Rogério dos Santos.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Dicionário do Folclore Brasileiro**. Rio de Janeiro: Ed. Ediouro, 1954.

COELHO, José Rondinelle Lima. **Cosmologia Tenehara Tembê: (re)pensando narrativas, ritos e alteridade no Alto Rio Guamá – PA**. Universidade Federal do Amazonas – UFAM - Museu Amazônico Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social Manaus – Amazonas, 2014.

DORRICO, Julie. Posfácio. In: NÚÑEZ, Geni. **Djatchy Djatere: o saci guarani**. Ilustrações de Wanessa Ribeiro e Joyce Ara'i Firmiano. Brasil: Zió Zines, 2020.

FIOROTTI, Sonyellen Ferseck. *Makunaimö pantonü* – a história de Makunaima ou “meu companheiro, essa história é muito triste” in TETTAMANZY, Ana Lúcia Liberato; SANTOS, Cristina Mielczarski dos; MEDEIROS, Vera Lúcia Cardoso (orgs.). **Letras e Vozes dos Lugares**. Porto Alegre: Zouk, 2022.

KAMBEBA, Marcia Wayna. **O lugar do Saber**, São Leopoldo-RS: Ed. Casaleira, 2020.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Ed Companhia das letras, 2019.

_____. **A vida não é útil**. São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2020.

MONTE, Nieta; FREIRE, José Ribamar Bessa. **Te mandei um Passarinho**. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

MUNDURUKU, Daniel. **Foi vovó que disse**. 2. ed. Ilustrações de Graça Lima. Porto Alegre: Edelbra, 2014.

RODRIGUES, Alan (Professor da Universidade Federal do Amazonas) [15/06/2020]. Entrevista **o Curupira 7 espíritos** realizada pelo *googlemeet* por Antonio Rogério dos Santos.

SILVA, Antônio José da (morador de Lábra-AM).

[7/09/2021] Entrevista **Vício na caça parte 1** -Entrevistado por Antonio Rogério dos Santos às margens do rio Sapatini, disponível em https://youtu.be/p_i2oxLGtS4. Acesso em: 07 dez. 2021.

_____. **Vício na caça, parte 2** - Entrevistado por Antonio Rogério dos Santos às margens do rio Sapatini, disponível em <https://youtu.be/i6t-01YeGeRs>. Acesso em: 08 fev. 2022.

SILVA, Márcia Vieira da. **Reterritorialização e identidade do povo Amágua- Kambeba na aldeia Tururucari-Uk**. UFAM, Manaus, 2012.

VIEIRA, Mônica do Corral. **Histórias Tembé: sobre narrativas e autoidentificação**. Tese (doutorado) na Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Belém, 2016.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo B. **Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural**. São Paulo: Cosac Naify, 2018.

YAMÃ, Yaguarê. **As Pegadas do Kurupyra**. Ilustrações de Uziel Guaynê Oliveira. São Paulo: Mercury Jovem, 2008.

Recebido em: 09/05/2022
Aprovado em: 28/05/20220



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A poética de Auritha Tabajara: autoficção em *Coração na aldeia, pés no mundo*

Paulo Marcelino dos Santos (UNEB)*
<https://orcid.org/0000-0003-3702-7189>

Elizabeth Gonzaga de Lima (UNEB)**
<https://orcid.org/0000-0002-3877-3776>

Resumo:

Auritha Tabajara, cordelista, mulher Tabajara, nordestina, LGBTQIA+, elabora uma escrita com tons biográficos em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018). Essa escritura põe em xeque a questão autoral: no jogo entre duas vozes narrativas, no imbricamento entre a voz Tabajara e a voz individual, na narrativa da trajetória e das lutas da Auritha personagem. Tal apreensão de *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018) é feita com base no conceito de autoficção (DOUBROVSKY, 2014; COLONNA, 2014) que contrapõe a noção de sujeito autossuficiente logocêntrico. A autoficção é utilizada para compreender como Auritha se transforma em personagem e em objeto de um discurso, como constrói um eu textual, biográfico e ficcional, a partir do cordel. A proposta deste trabalho é analisar os processos autoficcionais elaborados na perspectiva dessa mulher Tabajara. Portanto, a poética de Auritha Tabajara destaca seu nome próprio e sua integração com a nação Tabajara, em uma moldura constituída por aspectos estilísticos, performativos, ficcionais e ancestrais.

Palavras-chave: Auritha Tabajara; *Coração na aldeia, pés no mundo*; Autoficção.

Abstract:

The poetics of Auritha Tabajara: autofiction in *Coração na aldeia, pés no mundo*

Auritha Tabajara, cordelist, Tabajara woman, northeast, LGBTQIA+, elaborates on writing with biographical tones in *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018). This writing calls into question the authorial question: in the game between two narrative voices, in the overlap between the Tabajara voice and

* Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, da Universidade do Estado da Bahia (PPGEL/UNEB), sob orientação da Professora Doutora Elizabeth Gonzaga de Lima. Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0893034040233991>>. E-mail: oluaps2@gmail.com

** Doutora em Teoria e História Literária pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). É docente Titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), atuando na Graduação em Letras Vernáculas (DCH1) e como professora permanente no Programa de Pós-graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL). Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1592267430900741>>. E-mail: profbethliteratura@gmail.com

the individual voice, in the narrative of the trajectory and struggles of the character Auritha. Such apprehension of *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018) is based on the concept of autofiction (DOUBROVSKY, 2014; COLONNA, 2014) which opposes the notion of a logocentric self-sufficient subject. Autofiction is used to understand how Auritha becomes a character and object of discourse, and how she builds herself into a textual, biographical, and fictional self, based on cordel. The purpose of this work is to analyze the autofictional processes elaborated from the perspective of this Tabajara woman. Therefore, Auritha Tabajara's poetics highlights her proper name and her integration with the Tabajara nation, in a configuration of stylistic, performative, fictional, and ancestral aspects.

Keywords: Auritha Tabajara; *Coração na aldeia, pés no mundo*; Autofiction.

Introdução

Que faço com a minha cara de índia?
E meus cabelos
E minhas rugas
E minha história
E meus segredos?
(POTIGUARA, 2018, p. 32).

O que fazemos/faremos com nossas identidades, com nossa sensibilidade, com nossa subjetividade em jogo conflituoso entre o dito, o não dito, o inefável e recalcado, entre o individual, o coletivo e a ausência em um contexto contemporâneo de crítica ao sujeito? A estrofe do poema "Brasil", de Eliane Potiguara, apresentada na epígrafe, começa com elementos supostamente objetivos e possíveis de compreender apenas ao olhar: cara de índia, cabelos e rugas, complementados por vocábulos relacionados à linguagem, a narrativa, àquilo que nós contamos para outrem: história e segredos... Sem esquecer os estereótipos e preconceitos destacados na estrofe e no poema, aí estão caracterizados importantes aspectos relacionados à construção do si mesmo, permeados pelos discursos entre verdades, ficções e lacunas.

Longe de nós assumirmos a tarefa inglória de responder, propondo o desenlace da questão apresentada no início. Nossa estratégia segue na tentativa de compreender a

questão que envolve a constituição subjetiva em narrativas a partir da literatura escrita por uma autora contemporânea, Francisca Aurilene Gomes, que adota o nome étnico Auritha Tabajara, uma mulher indígena, nordestina e LGBTQIA+¹, cordelista, a qual, através de sua escrita, lida com as questões de autoria e de subjetivação, construindo a si mesma de forma autônoma, sensível e resistente em uma mescla entre o (auto)biográfico, o poético, o ficcional e o ancestral.

No livro *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018), Auritha Tabajara escreve a sua autoficção, configurando novas possibilidades de escrita e de leitura com a apropriação, transformação e subversão cultural e literária das teorias ocidentais das escritas de si, das narrativas centradas no eu, para contar outras histórias e escrever outras literaturas. Essa escritora narra a sua vida, de forma literária e histórica, ancestral e inovadora, comunicando a um só tempo os saberes ancestrais de seu povo e sua trajetória entre a cidade e a

1 LGBTQIA+: sigla relacionada aos movimentos sociais relacionados à diversidade de orientações sexuais e identidades de gênero, significando, respectivamente: lésbicas, gays, bissexuais, transgênero, queer, intersexo, assexual e uma abertura à não normatividade com a inserção de outras identidades de gênero e orientações sexuais.

aldeia, sem se perder no caminho, mas estando sempre em movimento com os pés conectados à Terra, em qualquer lugar aonde vá. Assim palmilha o seu próprio caminho, construído ao caminhar e com o coração conectado à aldeia, à ancestralidade, à memória.

O livro *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018)² é constituído por poemas em formato de cordel, escritos por Auritha Tabajara, e por xilogravuras, assinadas por Regina Drozina. O enredo do cordel narra a história de Auritha, uma mulher indígena, nordestina e LGBTQIA+, desde a sua infância com o povo Tabajara e na relação com sua avó, passando pelas suas dificuldades e aprendizados ao migrar para a cidade, até a sua vida adulta. No livro, é narrado um processo de crescimento pessoal e superação: dos conflitos no casamento, da luta pela guarda das filhas, da resistência às discriminações raciais, de gênero, de classe e de orientação sexual e da valorização da ancestralidade. A autora indígena sintetiza a sua compreensão sobre o seu fazer literário: “a literatura manifesta em mim uma dupla atuação: autoexpressão e resistência” (TABAJARA, 2018)³.

Os pés da personagem-narradora-autora traçam um percurso ultrapassando fronteiras entre o biográfico e o imaginário, entre o individual e o coletivo, entre a aldeia e a cidade, tendo o mundo inteiro como limite. Essa relação fronteiriça perpassa aspectos como a significação diferenciada com a territorialidade e com as fronteiras nacionais estabelecidas por diversos povos indígenas, como reconhecido pela Convenção nº 169 da OIT⁴, de 1989 (KRENAK, 2013), e a dis-

cussão sobre a subjetividade das pessoas indígenas imbricadas com seu povo, em um contexto de pressão rumo à individualidade em uma perspectiva ocidental.

O coração refaz a conexão com o passado-presente ancestral, com a aldeia, ao mesmo tempo em que representa também uma consciência não designada pela racionalidade cartesiana. Auritha Tabajara nos ensina que o percurso se faz caminhando e que se refaz, na medida em que se transforma ao ser narrado. A escritora reconstitui a sua jornada em versos, transmuta seus passos em narrativa de si mesma, em autoficção, para não esquecer o caminho de volta e para construir um percurso de cura para si e para o mundo. Essa metamorfose da experiência vivida pela autora em texto escrito, em poema, em cordel é a inquietação que direciona a nossa investigação, tendo como aspecto basilar para a discussão o conceito de autoficção (DOUBROVSKY, 2014; COLONNA, 2014; KLINGER, 2006).

As pesquisas e propostas de análises literárias relacionadas à autoria historicamente são complexas e, por vezes, polêmicas. O percurso da investigação abrange desde a ausência do autor, em textos sem sua assinatura ou sem seu reconhecimento, aos quais a posse estava em mãos do editor (BRAGANÇA, 2006), passando pela imposição dele como pai, autoridade e verdade sobre o texto, contraposta pela propagação de sua morte e desembocando em abordagens que “ressuscitam” ou retomam o autor, seja através do ponto de vista identitário, seja na focalização de aspectos biográficos, das escritas de si, nas quais pode ser incluída a autoficção (KLINGER, 2006).

Autoficção em *Coração na aldeia, pés no mundo*

Os estudiosos da literatura que se propõem a utilizar o conceito de autoficção reconhe-

2 O livro foi publicado pela U’KA Editorial, um projeto conduzido por Daniel Munduruku, que busca publicar obras de escritores indígenas, produzidas de forma autônoma.

3 Citação retirada da contracapa do livro *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018).

4 OIT: Organização Internacional do Trabalho.

cem que é uma ideia inacabada, em construção ou imprecisa, ou ainda compreendem que essa situação permite múltiplas abordagens a partir de seu arcabouço:

A própria imprecisão da palavra [autoficção] é útil, pois possibilita que certos escritores, como Catherine Cusset, Philippe Vilain ou Camille Laurens, presentes nesse colóquio, entendam a dita autoficção em sentidos bem diferentes daquele que lhe atribuo. A palheta da autoficção é variada e é isso que constitui sua riqueza (DOUBROVSKY, 2014, p. 113).

Mesmo nesse contexto de diversidade de apreensões, é possível reconhecer que a autoficção se inscreve como alternativa para reflexão sobre a subjetividade autoral e sobre a (im)possibilidade da escrita em representar a realidade. Assim, se constitui uma retomada da figura do autor, não mais como autoridade sobre seu texto, não como o sujeito cognoscente autossustentável do cogito cartesiano, mas como alguém crivado, repleto de furos, de lacunas, de vieses e de inconsciências.

O sujeito autoral retorna assemelhado ao real lacaniano como falta, como aquilo que é inefável, indizível e impossível de simbolizar (KLINGER, 2006). Portanto, a autoria, particularmente nos textos biográficos, pode ser visualizada como um intercâmbio rasurado entre a experiência e a interpretação, cheio de vazios preenchidos por recursos de retórica, de imaginação e de ficcionalização. A memória aparece permeada por falsas memórias, a consciência vazada por aquilo que está inconsciente, o relato não pode ser *pari passu* aquilo que foi vivenciado:

Nenhuma memória é completa ou fiável. As lembranças são histórias que contamos a nós mesmos, nas quais se misturam, sabemos bem disso hoje, falsas lembranças, lembranças encobridoras, lembranças truncadas ou remanejadas segundo as necessidades da

causa. Toda autobiografia, qualquer que seja sua “sinceridade”, seu desejo de “veracidade”, comporta sua parte de ficção. A retrospectiva tem lá seus engodos (DOUBROVSKY, 2014, p. 121-122).

O pesquisador Serge Doubrovsky (2014) cunhou o termo autoficção, demonstrando como lembrar é construir uma narrativa que de modo algum será igual àquilo que foi vivido e como a narração se adapta às necessidades do/a narrador/a, inclusive se adequando aos interlocutores, ou aos leitores. Assim, a escrita entre autoexpressão e resistência, de Auritha Tabajara, em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018) se inicia com esse mesmo entrelaçamento. A personagem do cordel é apresentada como princesa em um duplo movimento de autovalorização e de diálogo com as pessoas bombardeadas pelo imaginário ocidental. Mesmo que a realidade de reinados como na Europa esteja distante do modo dos povos indígenas, a voz narrativa constitui um diálogo com aqueles que conhecem os contos de fadas e princesas, sejam adultos ou crianças, para quebrar o paradigma de inferiorização das integrantes dos povos autóctones e de outros excluídos dessas narrativas, como os/as nordestinos/as, sertanejos/as.

Nessa interação entre escrever sobre si mesma, refazendo a sua jornada, se reinventando, se inspirando na Mãe Natureza, a voz narrativa não pretende realizar um solilóquio; ao contrário, ela se propõe a ensinar ao leitor, ao mesmo tempo em que se descreve e aprende sobre si:

Peço aqui, Mãe Natureza,
Que me dê inspiração
Pra versar essa história
com tamanha emoção
Da princesa do Nordeste,
Nascida lá no sertão.

Quando se fala em princesa
É de reino encantado,

Nunca, jamais, do Nordeste
Ou do Ceará, o estado.
Mas mudar de opinião
Será bom aprendizado (TABAJARA, 2018, p. 6).

Outro aspecto que demonstra como a escrita de si empreendida por Auritha Tabajara não é construída em um isolamento está na forma como ela se vincula a determinados grupos caracterizadores de sua identidade. Os povos indígenas, a nação Tabajara, podem ser destacados na invocação à Mãe Natureza, na forma como os ameríndios se veem integrados ao cosmo, irmanados aos outros seres a partir da maternidade da Terra. Ela se identifica também com os nordestinos, os sertanejos, os cearenses, as meninas e as mulheres apartadas da possibilidade de serem “princesas”, de terem uma vida digna e valorizada no lugar onde vivem.

Esse apelo à identidade étnica, ou mais especificamente regional, e à coletividade é identificado por Diana Klinger (2006) como característico na história da literatura latino-americana. Nessa região, nos séculos XIX e XX, as escritas de si têm muitos exemplos focados na coletividade, seja em perspectivas conservadoras de valorização da linguagem, da família e em oposição à diversidade de identidades, seja em movimentos de vanguarda, de resistência e contestação dos poderes instituídos, inclusive das ditaduras espalhadas pelo continente (KLINGER, 2006). Esse processo remete também à propagação de autorias mais diversas, como as escritas protagonizadas por indígenas, tanto em produções feitas por diversos membros de um povo, até mesmo por conjuntos de professores nas aldeias (ALMEIDA, 2009), quanto em colaboração com antropólogos (KLINGER, 2006) e também em textos escritos por apenas uma pessoa.

Essa discussão, contrapondo o eu isolado, ou mostrando que o indivíduo não é tão indiviso assim, põe em questão os estudos ocidentalizados relacionados à constituição do eu com raízes na negação do ser preconizada pelo cristianismo medieval. Em contraste, mesmo na escrita de autores e autoras indígenas, a coletividade e a ancestralidade aparecem em grande destaque, às vezes muito maior que a individualidade, mas sem que haja uma perda dessa subjetividade. A sociedade ocidentalizada deita suas raízes no individualismo, na centralidade do eu, porém, se esta se tornasse central nas culturas indígenas, seria uma mudança extrema de paradigma e representaria o apagamento de uma característica basilar para a identidade dos povos indígenas e de seus membros.

Desse modo, a autoficção escrita por Auritha Tabajara não permite que haja esquecimento de que sua formação individual está atrelada à ancestralidade, às histórias que ouvia de sua avó, aos instrumentos musicais e músicas conectadas com a tradição, à conversa com os espíritos ancestrais, ao sonho como forma de conexão cósmica, aos conhecimentos das ervas da medicina tradicional:

Aprendeu a ler na rima.
Tudo queria rimar:
As brincadeiras e histórias
Que ouvia a vovó contar.
Com tambor e maracá,
De música foi gostar.

Conversava com espíritos,
Mas ninguém acreditava.
Conseguiu fazer remédio
Com as ervas que sonhava;
Cedinho, no outro dia;
As recolhia e plantava (TABAJARA, 2018, p. 10).

No entanto, cabe refletir como esse aprendizado e o relato sobre ele ocorreram

a partir da poetização, a partir das rimas, em narrativas recontadas de forma lúdica, unindo “brincadeiras e histórias” (TABAJARA, 2018, p. 10), em uma visão cosmológica peculiar aos povos autóctones, já que ela “conversava com os espíritos” (TABAJARA, 2018, p. 10), e em conhecimentos mediados pelos sonhos, em uma conexão cósmica, ou com elementos “inconscientes”. Sendo assim, o cordel vai mostrando como a trajetória de aprendizado, de vida e escrita da cordelista aparece, revelando que essa trilha é formada por muitos recursos artísticos e memorialísticos, não aprisionados por uma exigência de objetividade. Desse modo, o enredo pode ser contado versando, em um jogo entre contar o que aconteceu e escolher as melhores rimas.

A escrita de Auritha, além da afirmação de sua identidade como mulher indígena, nordestina e LGBTQIA+, constitui um percurso tanto para inscrição de seu nome próprio em sua vida quanto na inserção dele em sua produção autoral. Essa necessidade de luta pela nomeação remonta ao processo de desenraizamento iniciado séculos atrás, quando o governo brasileiro proibiu a utilização de nomes indígenas no registro civil, com o intuito de obter apoio social, explicitando assim uma política de apagamento cultural e de pressão por integração (MUNDURUKU, 2012).

Nesse contexto, o livro apresenta várias formas de nomear essa autora, narradora e personagem. O *copyright* do texto pertence a Francisca Aurilene Gomes com Auritha Tabajara, o mesmo utilizado na ficha catalográfica e durante a maior parte do livro, entre parênteses, e *Aryrei*, na tradução relatada por um ancestral. Nesse sentido, parte dessa questão é explicitada no texto poético ao apresentar a circunstância dessas designações:

Uma menina saudável,
Com o nome a definir,
Vovó a chamou Auritha,
Mas, quando foi traduzir
Um ancestral lhe contou
“Aryrei” está a vir.

Mas, para se registrar,
Seguiu a modernidade
Com o nome de Francisca,
Pois, para a sociedade,
Fêmea tem nome de santa
Padroeira da cidade (TABAJARA, 2018, p. 09).

Essas estrofes dão o conhecimento de que a protagonista e a autora têm o mesmo nome e de como ela se transforma em personagem nesse cordel autoficcional. Se a “menina saudável” (TABAJARA, 2018, p. 09) se depara com uma multiplicidade de denominações, a mulher resgata essas cenas para ressignificá-las, para mudar o registro – se não o do cartório, o da narrativa –, ao assumir a sua própria escrita, a sua versão poética dos fatos.

Essa “modernidade” (TABAJARA, 2018, p. 09) apresentada pela voz narrativa pode ser relacionada ao projeto do Estado brasileiro de apagamento étnico-cultural, tendo inclusive na religião cristã uma ferramenta dessa opressão. A adoção do nome Auritha é inteligível e traduzível na comunidade para “Aryrei” (TABAJARA, 2018, p. 09), sendo ao mesmo tempo singular, para o reconhecimento dessa escritora na construção de sua individualidade, e plural, no que tange à inserção do povo Tabajara. Isso não deixa dúvidas sobre a conexão da jornada pessoal com a memória ancestral, ao tecer no texto as conexões que a alcunha imposta poderia barrar. Portanto, o designativo Francisca é representativo de estratégias de opressão, já que remete a elementos como a pressão social, a padroeira, a santa, a religião católica, a imposição de crença, a moral e condu-

ta, inclusive sob o signo do pecado e preconceitos relacionados aos modos de vida que fogem a essa norma.

A autora, a narradora e a personagem recebem o mesmo nome e se mesclam podendo remeter a uma biografia simplesmente. No entanto, as estratégias utilizadas por Auritha em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018) jogam de forma bastante consciente com essa relação autora-narradora-personagem. Nesse sentido, *a priori*, tem-se o estabelecimento de duas vozes narrativas: uma em terceira pessoa do singular, no passado e em estrofes em sextilha; a outra está em primeira pessoa do singular e com a métrica em septilha:

A noção plástica de autoficção, em sua acepção mais corrente e mais vaga, marca talvez uma evolução significativa da escrita de si, através da qual o procedimento autobiográfico se transforma em operação de geometria variável, cuja exatidão e precisão não são mais virtudes teológicas (COLONNA, 2014, p. 46).

A narração em terceira pessoa é feita a partir do nascimento e infância, passando pela saída da aldeia, pela jornada em algumas cidades, onde foi submetida a assédios sexuais e trabalhos subalternizados, de idas e vindas à aldeia; pelo sufocamento quanto a sua orientação sexual, pela maternidade e sendo concluída com a denúncia de suposto abandono das filhas, feita pelo pai delas e pela vivência de uma depressão. Nessa parte da narrativa do cordel, há certa estratégia de distanciamento entre a narradora, a personagem e a autora, como se elas não fossem a mesma pessoa. Esse método, de algum modo, caracteriza o distanciamento entre aquela que escreve no presente e aquela que vivenciou determinadas experiências. Aparentemente, se configura uma necessidade de diferenciar a escritora autônoma

e madura que declara: vou “refazer minha história” (TABAJARA, 2018, p. 32), da jovem imatura, em um percurso de descoberta e de busca de autonomia.

O Dossiê de registro *Literatura de Cordel* (BRASIL, 2018) apresenta algumas características dessa produção literária as quais são úteis para se compreender essa produção autoficcional de Auritha Tabajara. A literatura de cordel é descrita como relacionada a diversas tradições orais constituintes da identidade brasileira: “as culturas africana, indígena e europeia e árabe” (BRASIL, 2018, p. 16), sendo que essa produção literária é designada por três características essenciais: “métrica, rima e oração” (BRASIL, 2018, p. 16), ou seja, pela versificação, contagem de sílabas com uniformidade entre os sons finais das palavras e o desenvolvimento ou enredo com lógica, começo, meio e fim. Outras características da literatura de cordel relacionadas à metrificação são o uso da sextilha, forma mais utilizada pelos cordelistas na contemporaneidade, e a septilha, derivada daquela com o acréscimo de mais um verso.

Esse diferencial de versificação é significativo para o enredo em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018), com a narração em terceira pessoa, isto é, quando a narradora ainda não está identificada com a autora-personagem Auritha, a versificação é feita em sextilha. Essa é a metrificação mais comum no cordel da atualidade, cuja utilização pode ser lida também como um meio para diferenciar os momentos narrativos no texto. Já na utilização da septilha, no momento em que a própria Auritha se torna a narradora do texto, cabe a seguinte interpretação: da mesma forma que a estrofe cresce, ganhando mais um verso, a cordelista também cresce, torna-se mais madura. Esse segundo trecho da narrativa relata o desfecho da dis-

puta judicial pela guarda das filhas e de sua relação com elas, suas ações para reconstruir a sua história intensificando o contato com sua ancestralidade, com a aldeia e com outros parentes indígenas, além da luta contra a discriminação. É possível observar nas estrofes a seguir a marcação da passagem de uma voz narrativa para a outra:

Na Casa de conhecidos,
Cuidava de disfarçar.
Muitas noites mal dormidas,
Não parava de chorar.
Sempre de rosto inchado
Na hora de levantar.

Nesse momento, leitor,
Ficarei no meu cantinho,
Deixando a própria Auritha
Seguir firme em seu caminho
E, de forma cativante,
Contar tudo com carinho: (TABAJARA, 2018, p. 31).

Agora, eu tenho em mente,
Um desafio a enfrentar:
Refazer minha história,
Sem desistir de lutar.
Tantas noites eu chorei,
Quanta tristeza passei...
Não dá nem pra imaginar! (TABAJARA, 2018, p. 32).

Se Auritha Tabajara “Aprendeu a ler na rima./ Tudo queria rimar” (TABAJARA, 2018, p. 10), a própria experiência de aprendizagem na infância está relacionada a essa literatura, mesmo que ela descubra, apenas posteriormente, que aquilo que ela ouvia, lia e passou a escrever era literatura de cordel. Em entrevista (TESTA; FERREIRA, 2021), Auritha relata que foi alfabetizada e estudou em casa até os nove anos de idade, em uma infância feliz, livre na mata, marcada pela oralidade e por uma alfabetização feita por meio de rimas. Nesse sentido, a intimidade da autora com essa forma literária também se revelou como aspecto construtor de sua

subjetividade atrelada à poetização e à possibilidade de utilizar a oração, o desenvolvimento característico do cordel como possibilidade para narrar, poetizar e refazer a sua própria vida.

No Dossiê de registro *Literatura de Cordel* (2018), quando da reflexão sobre o poeta-repórter, é apresentado exemplo de como “o cordel concilia a tradução e a invenção do vivido, o real e a ficção.” (BRASIL, 2018, p. 159). Para compreender melhor de que forma Auritha faz essa junção poeticamente, pode ser elucidativa a definição dada por Vincent Colonna (2014) a uma das tipologias da escrita autoficcional como autoficção biográfica:

O escritor continua sendo o herói de sua história, o pivô em torno do qual a matéria narrativa se ordena, mas fabula sua existência a partir de dados reais, permanece mais próximo da verossimilhança e atribui a seu texto uma verdade ao menos subjetiva ou até mais que isso (COLONNA, 2014, p. 44).

A construção narrativa em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2014) pode ser apreendida a partir dessa definição, a da autora tendo por base a sua vida, mas não escrevendo um diário, ou um livro de memórias sobre ela. A escolha é por uma forma poética na qual pode “florear” a sua história, não escondendo as suas mazelas, e sim transformando-as em poema, sem abandonar a verossimilhança. Por esses motivos, a escrita de Auritha Tabajara pode ser pensada na intersecção entre performance, biografia, identidade e ancestralidade. Por esse ponto de vista, pode ser dito que é estabelecida uma relação entre o leitor e uma autora implícita criada em meio às rimas, de Auritha, às xilogravuras, de Drozina, e à descoberta no ato da leitura, ao se relacionar com uma performance da escritora e não com sua pessoa.

Mesmo partindo desse pressuposto da performance, o apego à verossimilhança fica evidenciado no texto de Auritha em trechos com o seu relato da publicação de seus cordéis no livro *Magistério Indígena em Versos e Poesia* (2007):

Fez magistério indígena
Com muita dedicação.
Escrevia bem cordel,
Pesquisou com atenção
E o governo aprovou,
A sua publicação.

Na sua comunidade,
Dispõe-se a alfabetizar
As crianças e os adultos,
Para assim minimizar
Os limites que impediam
O seu povo de lutar (TABAJARA, 2018, p. 27).

A trajetória de Auritha Tabajara revela o seu desejo da mudança de paradigmas para a educação, ela escreve também com essa preocupação. Se em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018) está em destaque a construção de si mesma, tal ação parece se concretizar na relação com a transformação do outro, seja na inserção na escola indígena, seja no ensino dos não indígenas, seja no combate às diversas formas de discriminação. A aproximação com pessoas não escolarizadas, para integrá-las na comunicação ou em processo de ensino da leitura, parte do reconhecimento da escrita como ferramenta de luta. *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018), apesar de não ser um folheto pendurado em um varal, se apropria das dinâmicas do cordel, como um texto mais acessível: pela não utilização de palavras rebuscadas, mas se valendo da musicalidade e da visualidade para envolver, acolher e ensinar, mesmo que essas características não sejam exclusivas desse gênero literário.

Auritha relatou em entrevista (TESTA; FERREIRA, 2021), que em 2003, quando teve

início o magistério indígena no Ceará, ela fez relatórios sobre as aulas em forma de cordel, os quais foram editados e publicados pela Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC), compondo o livro *Magistério Indígena em Versos e Poesia* (2007), hoje adotado como livro didático no território cearense. O relato da publicação desse livro e de seu engajamento no ensino aparecem na estrofe acima, no verso “Fez magistério indígena” (TABAJARA, 2018, p. 27), em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018). Assim, a autora assume a tarefa de ressignificar a escola para si e para os outros, pois, quando ingressou na escola regular, sofreu *bullying* e discriminação praticados pelos não-indígenas:

Admirada por todos;
Para muitos, diferente.
Na escola, aos sete anos,
Taxada de rabo quente,
Feiosa, bucho quebrado...
Porém muito inteligente (TABAJARA, 2018, p. 10).

A um só tempo em que em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018) se estabelece o destaque ao aspecto estético, criativo, do uso de recursos poéticos, nesse texto a autora apresenta confissões que extrapolam seu texto, indo para a aldeia e para o mundo. Ambos os elementos, aldeia e mundo, são o outro com quem o coração e os pés, representativos da subjetividade e da jornada autora, querem se relacionar. Portanto, duas ações que funcionam como constituintes do eu também preconizam formas de intervir com e para além do cordel. A primeira é a prática educativa caracterizada pelo ensino na escola da aldeia e por mudar a concepção daqueles que desconhecem ou estão fechados para uma narrativa diversa. A segunda é se voltar para a cura, de si mesma, ao dar sentido à sua trajetória a partir da escrita, e dos outros, tanto com o uso de ervas medici-

nais quanto com a própria narrativa de seu crescimento pessoal:

A menina foi crescendo,
Aprendeu a caminhar.
Com nove meses de vida
Tudo sabia falar.
Dizia: “Quando eu crescer,
Quero aprender a curar” (TABAJARA, 2018, p. 10).

Certamente, a escrita de Auritha é uma ação política pautada pela necessidade de sobrevivência e resistência individual e coletiva. O posicionamento da escrita de um texto literário e biográfico, autoficcional, se apresenta em um contexto de diálogo e contraposição de outras narrativas, de constituição de novos olhares. Assim, a proposição de cura apresentada não é apenas da dimensão física, mas das subjetividades e das relações, reconhecendo que “Feliz eu serei um dia/ Se o preconceito acabar” (TABAJARA, 2018, p. 40). Em certo sentido é uma esperança de felicidade utópica, porém esse desejo pessoal clama por resistência: “Se você é como eu,/ Sofre ou antes sofreu,/ Não desista de lutar” (TABAJARA, 2018, p. 40) e por irmandade: “Agradeço a Tupã,/ Por me guardar e inspirar./ Ao meu povo Tabajara,/ Pela vida me ensinar” (TABAJARA, 2018, p. 40). Essa vida aprendida com seu povo Tabajara se assemelha a de outras nações indígenas na valorização da harmonia com o cosmo, com os homens e mulheres e com os outros seres.

Essa integração com o universo a partir dos saberes ancestrais fica evidenciada na relação com a Mãe Natureza e no exemplo de sua Mãe-avó como parteira, conselheira e mezinheira (uma conhecedora das ervas e de seus usos curativos). Auritha segue os passos da avó no conhecimento das plantas, em um contato mediado por uma relação espiritual, pela conexão com os espíritos e com sonhos premonitórios. A conexão com as

plantas em sonhos, colheita, plantio e mezinha é descrita como algo distinto e sagrado:

Foi a primeira netinha
Da vovó boa parteira
Contadora de história;
Também grande mezinheira
Na região, respeitada
Por ser sábia conselheira. (TABAJARA, 2018, p. 8).

As palavras de Auritha são de insubmissão ao jugo do racismo, da homofobia, do machismo, do patriarcado, da misoginia, da imposição dos saberes ocidentais. O livro se encerra com uma dedicatória para seu povo e para as pessoas que sofrem com o preconceito. Então se reconhece em sua escrita um bastião para essa luta pela sobrevivência e por um Brasil mais equitativo, ao mesmo tempo em que se desenha um itinerário de construção da identidade, a partir da poetização de memórias e da autoficção.

Conclusão

As pesquisas nas áreas da Literatura e da Antropologia no Brasil têm privilegiado a interpretação das narrativas elaboradas por autoras e autores indígenas, a partir do povo, da nação e da coletividade. Nesse contexto, a escrita de Auritha Tabajara em *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018) adiciona outros elementos para essa discussão, ao colocar em evidência a subjetividade de uma mulher indígena. Não se trata de uma adesão ao modelo de individualismo e à construção do sujeito ocidental, mas de uma guinada para o surgimento de nomes, de expoentes representativos de uma ruptura com padrões de produção estética e de sua interpretação. A autoficção escrita por Auritha destaca o seu nome próprio, constitui uma narrativa introspectiva e, em ato contínuo, rasura esse conceito em um jogo de vozes narrativas, imbricadas com uma perspectiva de resistência e re-existência de seu povo.

Certamente, a interpretação de *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018), com base na autoficção, não deve reduzir o texto a um solilóquio, já que a subjetividade é construída em relação consigo mesma, com o mundo e com os outros. O destaque que as pesquisas apontam para a coletividade e para o povo em relação às pessoas indígenas não é sem sentido, por ser esse um aspecto distintivo dos autóctones das Américas. No entanto, é necessária a abertura a outras abordagens que complementam esse viés.

Isso posto, a leitura de *Coração na Aldeia, Pés no Mundo* (2018), sob o prisma da autoficção, de modo nenhum se configura na pretensão de apagamento da identidade indígena relacionada a um povo, mas serve para pensar em outras possibilidades e questionar a supressão da subjetividade e do nome próprio de autoras e autores ameríndios. Essas discussões se inserem em contextos como a questão (em aberto) do que é Literatura, em um contexto no qual o ficcional se mescla com a experiência, e do conceito de autoria, a partir do descentramento do sujeito, do questionamento de sua objetividade e unicidade.

Referências

ALMEIDA, Maria Inês de. A escola na aldeia. In: ALMEIDA, Maria Inês de. **Desocidentada**: experiência literária em terra indígena. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

BRAGANÇA, A. Sobre o editor: notas para sua história. **Em Questão**, [S. l.], v. 11, n. 2, p. 219-237, 2006. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/119>. Acesso em: 02 abr. 2022.

BRASIL. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional - Iphan. Centro Nacional de Folclore e Cultura Popular - CNFCP. **Dossiê de Registro: literatura de cordel**. Brasília: Iphan, 2018. Disponível em: [http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descriptivo\(1\).pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Dossie_Descriptivo(1).pdf) Acesso em: 02 abr. 2022.

COLONNA, V. Tipologia da autoficção. In: NORONHA, J. M. G. (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 39-66.

DOUBROVSKY, J. S. O último eu. In: NORONHA, J. M. G. (Org.). **Ensaio sobre a autoficção**. Tradução Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 111-125.

KLINGER, Diana. **Escritas de si e escritas do outro**: Autoficção e etnografia na literatura latino-americana contemporânea. Tese de Doutorado em Letras. Literatura Comparada. Rio de Janeiro: UERJ, 2006. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/6168>. Acesso em: 10 abr. 2022.

KRENAK, Ailton. Sobre índios & fronteiras: comentários e reflexões. In: **LEETRA Indígena**. Vol. 2, n. 2, 2013 - São Carlos: SP: Universidade Federal de São Carlos, Laboratório de Linguagens LEETRA. Disponível em: <http://www.leetra.ufscar.br/libraries/view?id=8488564>. Acesso em: 21 jul. 2019.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro**. São Paulo: Paulinas, 2012.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. Lorena: DM, 2018.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. Lorena, SP: UKA Editorial, 2018.

TESTA, Eliane Cristina; FERREIRA, Soraima Moreira Alves. Coração na aldeia, pés no mundo: entrevista com Auritha Tabajara. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 10, n. 3, p. 279-283, set. 2021. Disponível em: [http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/2159/1624#:~:text=%C3%89%20professora%20de%20Literatura%20Portuguesa,%2FUFNT%2C%20C%C3%A2m-pus%20de%20Aragua%C3%ADna.&text=-Mestranda%20no%20Programa%20de%20P%C3%B3s,%20DTP\)%2C%20C%C3%A2m-pus%20Aragua%C3%ADna.>](http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/viewFile/2159/1624#:~:text=%C3%89%20professora%20de%20Literatura%20Portuguesa,%2FUFNT%2C%20C%C3%A2m-pus%20de%20Aragua%C3%ADna.&text=-Mestranda%20no%20Programa%20de%20P%C3%B3s,%20DTP)%2C%20C%C3%A2m-pus%20Aragua%C3%ADna.>). Acesso em: 28 mar. 2022.

Recebido em: 09/05/2022

Aprovado em: 23/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Cordilheira de amora II: Detritos de infância Guarani-Kaiowá

*Bárbara Soeiro (UFBA)**

<https://orcid.org/0000-0001-9545-6534>

Resumo:

Cordilheira de amora II é um documentário/curta-metragem produzido pela cineasta Jamille Fortunato, no ano de 2015. Gravado na aldeia Amambai, no Mato Grosso do Sul, o curta acompanha a garotinha Guarani Kaiowá Cariane Martins, de nove anos de idade. Em meio às ruínas de tijolos, barro seco, madeira velha e eletrodomésticos abandonados, Cariane cria a sua realidade imaginária. A partir de objetos descartáveis — detritos da existência adulta — faz do seu quintal um experimento do mundo. Tomando como ponto de partida a narrativa e a voz da criança, interessa-nos neste artigo debruçarmos-nos sobre o saber infantil simultaneamente associado ao saber indígena, ambos saberes tidos como “menores” frente a um sistema-mundo moderno que privilegia o conhecimento europeu — e, evidentemente, o conhecimento adulto —, alçando-o ao falso patamar de conhecimento universal, pretensamente capaz de abarcar toda a história e subjetividade dos povos. A fantasia aparece aqui não mais como antítese da objetividade, racionalidade, exatidão; surge, antes, como vetor potencial do que chamamos uma “poética infantil-indígena”, combativa, em sua própria singularidade, na resposta contra as amarras de uma “colonização da imaginação”.

Palavras-chave: Cordilheira de amora II; Guarani Kaiowá; Poética infantil-indígena

Abstract:

Mulberry Range II: Detritus of childhood Guarani-Kaiowá

Cordilheira de amora II [Mulberry Range II] is a documentary/short film produced by filmmaker Jamille Fortunato, in the year 2015. Recorded in Aldeia Amambai [Amambai village], in Mato Grosso do Sul, the short follows the nine-year-old Guarani Kaiowá girl Cariane Martins. Amidst the ruins of bricks, dry clay, old wood, and abandoned appliances, Cariane creates her imaginary reality. From disposable objects — the detritus of adult existence — she turns her backyard into an experiment on the world. Taking as a starting point the narrative and the voice of the child, our interest in

* Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura e Cultura da Universidade Federal da Bahia (PPGLIT-CULT – UFBA). Email: barbarasoeiro05@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4759365498143873>.

this article is to focus on children’s knowledge simultaneously associated with indigenous knowledge, both of which are considered “minor” in the face of a modern world-system that privileges European knowledge – and, of course, adult knowledge –, raising it to the false level of universal knowledge, supposedly able to encompass the entire history and subjectivity of peoples. The fantasy appears here no longer as the antithesis of objectivity, rationality, accuracy; rather, it appears as a potential vector of what we call a “child-indigenous poetics”, combative, in its own singularity, in the response against the chains of a “colonization of imagination”.

Keywords: Mulberry Range II; Guarani Kaiowá; Child-Indigenous Poetics.

Introdução: a cordilheira de Cariane

*Ñande mitãramo, opa rupi ñande jaiko.*¹

Provérbio Guarani Kaiowá

Esta cordilheira de amora é delícia.

Cariane Martins

Aldeia Amambai – Mato Grosso do Sul, fronteira do Brasil com o Paraguai; território pertencente aos povos indígenas Guarani-Kaiowá e Guarani-Ñandeva. Em cena, acompanhamos a garotinha Cariane Martins, de nove anos de idade, junto ao seu primo mais novo, Clebison Martins. Os dois brincam com folhas de bananeiras: para ela, as folhas servem de guarda-chuva; para ele, servem de chapéu. Alardeiam o quintal e assopram o pedaço do caule partido da planta, emitindo um sonante de uivo: — “Aú-aú-aú-ú-ú”.

Assim, inicia-se o documentário e curta-metragem de aproximadamente 12 minutos de duração, dirigido e montado pela cineasta baiana Jamille Fortunato no ano de 2015. *Cordilheira de Amora II* recebeu, no ano seguinte ao da data de lançamento, diversos prêmios², como o 1º Lugar na *Categoria Do-*

cumentário no Mostra Audiovisual de Dourados, o destaque de melhor curta no *Júri Popular no Fest Cine América do Sul* e o de melhor documentário em curta-metragem no *É Tudo Verdade – Festival Internacional de Documentários*, sendo exibido e aclamado em circuitos de arte e festivais de cinema por todo o país, como o *Festival Internacional de Curtas de São Paulo* e o *Fest Cine América do Sul*.

Filmado sem muitos recursos, com uma câmera de celular, o filme nos convida a seguir os passos de Cariane, ela quem, sem qualquer interrupção ou aparente indução da equipe de filmagem — não há qualquer indício de um roteiro prévio a ser seguido —, conta-nos sobre o seu cotidiano imaginário em meio a tijolos, barro seco, madeira velha e eletrodomésticos abandonados. Menos como quem nos explica, e mais como quem nos quer contar histórias, Cariane narra a trajetória de mudança vivenciada por ela e seus pais, ao migrarem da antiga região onde moravam para esta, a qual, agora, precisam instalar-se precariamente. Insatisfeita com a sua nova morada e impossibilitada de voltar à antiga — uma vez que, segundo a mãe, a casa de antes “já tem

1 “Quando somos crianças, vivemos por toda parte”.

2 *Cordilheira de Amora II* foi finalista do Grande Prêmio de Cinema Brasileiro, disputando, com mais seis filmes, na categoria de melhor curta-metragem documentário.

outros donos” —, ela se decide por um ousado projeto, o de montar a sua “casa própria”. Em suas palavras:

(Cariane)³: Quando eu me mudei pra cá, não tinha luz, não tinha televisão, não tinha nada. A Franciele uma vez deitou e disse:

— Mamãe, quero ir de novo na nossa casa velha!

— Agora tem dono, outro.

O papai comprou, a mamãe mesmo comprou tijolo pra fazer a casa e eu peguei a metade. Ele não viu que eu peguei a metade. E quando eu peguei, ele disse:

— Nossa, leva de novo tudo lá, hein?

— Eu não vou levar de novo.

Daí eu: O que que eu vou fazer com o tijolo?

Aqui não tem nada...

— Já sei! — eu disse — Vou fazer a minha casa própria!

A sua “casa própria”, conforme descobrimos em seguida, é composta de materiais que, à primeira vista, não teriam mais vida ou utilidade prática. São utensílios mortos, restos de uma existência adulta, os quais passam por um processo de transformação e reinvenção, com base em uma lógica particular: a lógica da criação infantil. Ora, eis neste gesto a força da transgressão das crianças. Cariane ter pego escondido os tijolos do pai e *não devolvê-los*⁴ revela-se enquanto ato (em si) subversivo não apenas pelo potencial daquilo que é recôndito,

3 Trechos como este e os demais foram transcritos a partir do documentário, respeito a variação linguística usada por Cariane Martins e seu primo. O travessão, por vezes, marca a alternância de falas entre Cariane e seu pai, Cariane e seus amigos, etc. Alternância esta que se dá no monólogo mesmo da menina. Optou-se por marcar o enunciador a partir da indicação entre parêntese.

4 Destaca-se aqui, também como traço subversivo, a teimosia da menina. Mesmo quando inquerida por adultos, mantém-se resoluta em suas decisões.

clandestino — aquilo que transcorre fora do olhar e da vigilância do adulto-responsável —, mas, também, pelo movimento ativo de fundação de um espaço *outro*, um espaço *de e para* a infância, com o seu ordenamento e as suas regras de funcionamento próprios.

A rotina que Cariane estabelece e compartilha com o seu primo Clebison, com a Franciele e com os “seus amigos invisíveis”⁵ é uma espécie de reescrita anárquica do dia a dia adulto. Nela, fazem café “de mentirinha” e tomam quantas vezes quiserem, servidos em copos de barro; chegam tarde, dormem, acordam e dormem novamente em dias que passam e se repetem quase indistintamente durante uma única tarde; na “biblioteca” da casa, contanto que tranque a porta inexistente, Clebison pode deitar-se à vontade, disposto a ler as revistinhas *Avon* e os encartes de produtos do supermercado:

(Cariane): Quer café?

(Clebison): Não.

(Cariane): Tá bom. Eu vou fazer café só pra mim!

(Clebison): Eu vou na biblioteca.

(Cariane): Hum, tá bom. Não esquece de trancar, hein.

Dá-se assim a brincadeira e, em meio a ela, o pretexto para a filmagem do curta-metragem/documentário. Nos minutos finais, Cariane nos leva às imediações da mata local, afastando-nos da sede do quintal de seus pais; segundo ela, trata-se ali de sua “Cordilheira de Amora”. A vegetação — esparsa e do tipo chaco —, é pouco ve-

5 Durante o curta-metragem, Cariane remete a outros nomes próprios de amigos que supostamente participam de suas brincadeiras e invenções; temos, por exemplo, a referência a uma garota chamada Katiusse, ao final do vídeo. Não sabemos se essas pessoas existem de fato, ou não — para o universo da fabulação, na verdade, isso pouco ou nada importa.

rossímil às condições de cultivo da amora — fruta preferencialmente de clima ameno. Este fato, contudo, em nada impossibilita a imaginação da menina, afinal: “é tudo invisível!”. A ideia de fazer um filme intitulado “Cordilheira de Amora II”⁶ surge, neste ponto, como vontade de dar sequência a um primeiro filme, gravado anteriormente por Cariane e pela sua amiga Katiusse:

(Cariane): Quando eu estava indo na escola, meu amigo disse:

— Por que você fala tanto sozinha?

— Porque eu imagino, meu amigo.

— Que tal nós fazermos um filme invisível? É. Muito bom, hein? Vamos na nossa floresta? Que é uma cordilheira assim invisível,

que é toda de amora. Se chama Cordilheira de Amora. Porque é tudo invisível! A câmera é invisível... Katiusse tá filmando assim e eu:

— Ah, isso daí é muito mau. Tem que pensar mais criativa!

— Tá bom.

O final do filme é que a mau que venceu. Que estava pensando que estava vencendo. Daí a Katiusse desceu e pegou uma árvore e bateu na cabeça. E desmaiou. Daí a Cordilheira de Amora, nós chegamos aí. Que é lá. (Aponta). Então nós chegamos e eu disse:

— ESSA CORDILHEIRA DE AMORA É DELÍCIA!

— E agora nós pensamos em fazer dois, dois filmes. Agora nós pensamos em fazer Cordilheira de Amora II.

Figura 1 - Sala de estar



(*Cordilheira de Amora II*, Jamille Fortunato, 2015). Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii

Figura 2: Mesa de cabeceira, porta retrato



(*Cordilheira de Amora II*, Jamille Fortunato, 2015). Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii

6 Este primeiro filme, evidentemente, é, ele também, parte da brincadeira. Filme “de mentirinha”, inventado espontaneamente pela menina.

Figura 3: Objetos diversos



(Cordilheira de Amora II, Jamille Fortunato, 2015). Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii

Dos detritos benjaminianos

O exercício (ou brincadeira) de reelaboração infantil dos detritos do mundo adulto foi percebido, no início do século XX, pelo filósofo alemão Walter Benjamin nas suas lembranças ensaísticas de infância. Num dos primeiros e breves excertos, de *Rua de Mão Única: Infância Berlinense 1900, Estaleiro*⁷, Benjamin descreve a atividade das crianças em meio aos escombros ou materiais de construção:

As crianças gostam muito particularmente de procurar aqueles lugares de trabalho onde visivelmente se manipulam coisas. Sentem-se irresistivelmente atraídas pelos desperdícios que ficam do trabalho da construção, da jardinagem ou das tarefas domésticas, da costura ou da marcenaria. Nesses desperdícios reconhecem o rosto que o mundo das coisas volta para elas, precisamente e apenas para elas. Com eles, não imitam as obras dos adultos, antes criam novas e súbitas relações entre materiais de tipos muito diversos, por meio daquilo que, brincando, com eles constroem. Com isso, as crianças criam elas mesmas o seu mundo de coisas, *um pequeno mundo dentro do grande*. Não se devem perder de vista as regras desse pequeno mundo das coisas quando se pretende criar especificamente para crian-

⁷ *Canteiro de obras*, em outras traduções.

ças sem deixarmos que a nossa atividade, com tudo aquilo que são os seus requisitos e instrumentos próprios, encontre o caminho que leva a elas, e só esse (BENJAMIN, 2013, p. 16, grifo meu).

O pequeno mundo dentro do grande, sobre o qual nos fala Benjamin pode ser visto — século e milhas de distância — no experimento de mundo fundado por Cariane Martins, em seu quintal. Quando transforma uma caixa de sabão em pó *Ypê*⁸ numa televisão, ou quando enxerga num galinheiro vazio um ônibus, ou ainda quanto recupera um forno velho para servir de mesinha de computador, a menina propõe relações novas e incoerentes, a partir de objetos descartáveis, resíduos esquecidos, postos de lado. Estas composições, no entanto, não são notadas. Passam geralmente despercebidas aos olhos dos mais velhos — para quem, tudo o mais não passa de restos, isto é, se resume a lixo:

⁸ Uma análise de como as marcas, logotipos e signos do capitalismo se inserem no “pequeno mundo” imaginário de Cariane pode ser vista no artigo de Gregório Albuquerque sobre o curtemetragem. In.: ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de. *Cordilheira de amoras II e o extracampo imaginário social no exercício da fotografia do invisível*. *Avanca Cinema Journal*. Avanca, Portugal, p. 610-617, outubro de 2021.

(Cariane): Ah, então eu não te mostrei uma coisa!

Meu papai e minha mamãe não sabem que eu brinco ali.

Vem comigo! Tem duas coisas. Aqui... Aqui eu brinco como

ônibus...

E é aqui mesmo que a mamãe disse assim:

— Nossa, sua loja é um lixo!

[...]

Mamãe jogou o guarda-roupa fora.

Eu peguei, peguei e eu tirei toda a parafusa.

— Agora aqui é meu! — eu disse e trouxe tudo para aqui.

Daí a mamãe disse:

— Isso aqui é lixo.

— Não. Isso é brinquedo.

As crianças, entretanto, são incansáveis e determinadas em seus construtos, posto que possuem predisposição para o ínfimo, isto é, sabem recolher do mais modesto material o germe para uma inesperada profusão de elaborações:

Nada é mais adequado à criança do que irmanar em suas construções os materiais mais heterogêneos — pedras, plastina, madeira, papel. Por outro lado, ninguém é mais casto em relação aos materiais do que as crianças: um simples pedacinho de madeira, uma pinha ou uma pedrinha reúnem na solidez, no monolitismo de sua matéria, uma exuberância das mais diferentes figuras (BENJAMIN, 2017, p. 92).

Se os fragmentos e observações acima tão acertadamente captam o estado poético da brincadeira infantil, não podemos perder de vista, contudo, o seu lugar de enunciação, isto é, a posição epistêmica contígua à alternativa teórica em questão. Sem deixar de considerar toda a importância do legado benjaminiano destinado à reflexão sobre a

infância, e, levando em conta também, a fragilidade da própria posição histórica de Walter Benjamin — um judeu e intelectual de esquerda que, já sem nenhum recurso, precisou recorrer ao suicídio em meio à perseguição nazifascista —, devemos ter em conta que se trata ainda de um autor de base histórica e geográfica determinada, a quem, é claro, pôde ter permitido escapar algo frente a vivências tão distantes e distintas das suas.

Ademais, é impossível ler qualquer experiência infantil apartando-a totalmente de sua realidade sócio histórica, pois, é em meio à sua comunidade — dentro de uma subjetividade marcada com um imaginário específico — que a criança irá crescer e se desenvolver. Fato este que o próprio Benjamin nos alerta, inclusive, ao nos dizer que elas, as crianças:

Não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe a que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo (BENJAMIN, 2017, p. 94).

Os gestos de Cariane são, deste modo, também os gestos de uma infância Guarani-Kaiowá; o que, em nosso percalço epistêmico, implica a necessidade de nos direcionarmos à cosmologia de sua cultura local. Por cosmologia entendemos aqui, a visão coletiva de si e do mundo — e de si *no* mundo — resultante do mosaico de representações e produções culturais expressas através das mais diversas manifestações e linguagens. Posto isso, pensaremos o saber infantil articulado ao saber Guarani-Kaiowá a partir da voz ativa da criança indígena.

Guinada decolonial: o saber indígena e o saber infantil

Pensar a partir de uma guinada decolonial

significa renunciar ao mito de que os saberes do norte são os únicos saberes possíveis. Tal mito se constitui com base em uma visão etnocêntrica herdada do colonialismo desde a sua estrutura “mais clássica” — aquela ancorada em esferas jurídico-políticas e administrativas do Estado, uma vez que novas e engenhosas formas de colonialismo vão se instituindo, independentemente do desaparecimento direto desses setores. Nas palavras de Maldonado Torres:

A colonialidade sobrevive ao colonialismo. É mantida viva [...] nos livros, nos critérios de desempenho acadêmico, nos padrões culturais, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações de si mesmo, e em tantos outros aspectos da nossa experiência moderna. De certa forma, como sujeitos modernos respiramos a colonialidade a toda a hora e todos os dias (MALDONADO TORRES, 2007, p. 243).

Se, agora, o *apartheid* dos povos aparenta ser dissimulado em sua expressão mais cotidiana, declara-se, em contrapartida, explicitamente através do racismo epistêmico. A dominação e subjugação de povos sobre outro dá-se, portanto, não apenas no nível econômico, de “classe”, mas, também, nos domínios culturais e intelectuais: ao se considerar determinadas produções conhecimentos científicos ao passo que, por outro lado, outros saberes — sabemos quais — são relegados ao âmbito da fantasia, do domínio do excêntrico ou ingênuo. O racismo epistêmico, deste modo, ao deslegitimar o local de seriedade da produção intelectual de culturas específicas põe em questão a humanidade de tais grupos sociais:

Como todas as formas de racismo, o racismo epistêmico está relacionado com a política e a sociabilidade. O racismo epistêmico desconsidera a capacidade epistêmica de certos grupos de pessoas. Ele pode estar baseado na metafísica ou na ontologia, mas seus re-

sultados são, no entanto, o mesmo: a evasão do reconhecimento dos outros como seres humanos totalmente completos (MALDONADO-TORRES, 2008, p. 79).

O que Walter Mignolo, em seu *Os esplendores e misérias da ciência: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluriversalidade epistêmica* (2003) chama de “geopolítica do conhecimento” aponta, justamente, para a subordinação dos saberes no mundo moderno, dado, dentre outros fatores, a hierarquia das línguas — nem precisamos nos perguntar qual o lugar destinado às línguas da família Guarani, por exemplo, estas quais, tantas vezes e ainda hoje, sequer são reconhecidas como línguas nacionais, mesmo em trabalhos linguísticos de autores respeitáveis⁹. Neste sentido, ele nos diz que “o conceito moderno de conhecimento e de ciência foi concebido e usado para descartar conhecimentos e formas de saber inscritas

9 Em *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*, Marcos Bagno destaca como o primeiro dos mitos criados acerca do português brasileiro, o de sua suposta “unidade”. A ideia de que o português brasileiro apresenta uma “unidade surpreendente” é posta pelo autor como um dos mais graves preconceitos arraigados em nossa cultura. Tal ideia, é difundida mesmo por intelectuais como Darcy Ribeiro, que, no seu importante estudo sobre o povo brasileiro, escreve: “É de assinalar que, apesar de feitos pela fusão de matrizes tão diferenciadas, os brasileiros são, hoje, um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente e também um dos mais integrados socialmente da Terra. Falam uma mesma língua, sem dialetos” [Folha de S. Paulo, 5/2/95]. Para combatê-lo, não devemos esquecer que a língua portuguesa falada no Brasil possui um altíssimo grau de diversidade e variabilidade. No mais, ainda hoje, calcula-se, além do português e da língua brasileira de sinais, tidas como oficiais, mais de 200 línguas faladas, por brasileiros e imigrantes, no nosso extenso território nacional. Cf. BAGNO, M. Mito nº 1: “A língua portuguesa no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. In.: BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 15-19.

em línguas vernáculas não ocidentais e coloniais” (MIGNOLO, 2004, p. 670).

O sistema-mundo moderno consolida-se, no Brasil, desde a invasão dos portugueses a uma terra já povoada e abastada em riquezas — não apenas naturais, como habitualmente se enfatiza — e, na América de modo geral, desde a chegada de Cristóvão Colombo ao “Novo Mundo”. São cerca de quinhentos anos, portanto, de uma atroz hegemonia europeia sobre o nosso imaginário. A colonização da nossa imaginação¹⁰, entretanto, não é suficiente para exterminar um conhecimento que é ascendente, e que escapa por inusitadas vias, sobretudo nos espaços de memória das comunidades tradicionais.

A “supremacia epistêmica” do mundo Ocidental e europeu faz parte de um projeto de esforço de dominação da história pelo ponto de vista dos colonizadores durante a modernidade. Mignolo prossegue, dizendo-nos que:

Uma das razões para só ver metade da história é que esta sempre foi contada do ponto de vista da modernidade. A colonialidade era o espaço sem voz (sem ciência, sem pensamento, sem filosofia) que a modernidade tinha, e ainda tem, de conquistar, de dominar (MIGNOLO, 2004, p. 676).

Se entendermos, por conseguinte, o racismo epistêmico enquanto vetor do sistema-mundo moderno, como podemos ler as crianças e, mais especificamente, as crianças indígenas enquanto sujeitos que produzem cultura e saber — um saber não adulto-cêntrico, não ocidental? Sendo ambos os saberes — o saber infantil e o saber indígena — considerados “menores”, como podemos

10 A expressão “colonização da imaginação”, ou “colonização do imaginário” remete às discussões empreendidas por Serge Gruzinski, em seu *A colonização do imaginário: Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII* (2003).

pensá-los, de modo estratégico e articulado, para além das armadilhas de matrizes coloniais do poder?

Os estudos históricos, sociológicos e literários da infância que preponderam nas universidades e instituições científicas são, ainda hoje, majoritariamente voltados a um modelo de historização da criança europeia, derivado de um período da história ocidental, o medieval, que a nós brasileiros, indígenas ou não-indígenas, não nos satisfaz unicamente. Neste mesmo momento, contudo, pesquisadores vêm se esforçando para a demarcação e propagação de uma produção de conhecimento centrada nas experiências de outros povos, epistemologicamente marginalizados, como por exemplo os povos indígenas Guarani Kaiowá, no Brasil.

Crê-se que, daí, despontem simultaneamente registros e narrativas de outras possibilidades de vivência àquele período etário denominado infância. Estes estudos requerem, porém, a convicção de que a ideia de objetividade, tal como a concebemos na tradição científica, não se sustenta enquanto verdade universal diante de uma teoria em que se põe como problema o “lugar de enunciação”. Em casos como o nosso, isso implica a urgência de se falar *junto* ou *com* a criança indígena, e não *da* ou *sobre* ela.

Considerações finais: espaço e tempo indígenas, espaço e tempo da criança

Ver nos espaços o que todo mundo viu, mas pensando o que ninguém pensou.

Muniz Sodré

Pode-se dizer de nós (brancos, não índios), então, o que o narrador diz dos maus caçadores [...], aqueles que costumam guardar para si as presas que matam (e por isso os animais se furtam a eles) — que “apesar de

terem os olhos abertos, não enxergam nada”.

Eduardo Viveiros de Castro

“*Ñande mitãramo, opa rupi ñande jaiko*”, um antigo provérbio Guarani, diz-nos sobre a plasticidade do ser-criança, em tradução: “quando somos crianças vivemos por todas as partes”. Longe de pretendermos aqui exaurir toda a significação destas palavras, podemos lê-las, todavia, pensando a respeito das temporalidades e espacialidades singulares à criança indígena no exercício de sua brincadeira e fabulação.

A brincadeira infantil opera, logicamente, numa dimensão temporal e de espacialidade outra: algo como um intervalo descontínuo entre o passado daquilo que nos cerca — a memória contida em cada objeto de cultura; o passado de cada homem e mulher, menino e menina — e o futuro daquilo que nos vigia — a Esperança dos mundos, guardada por Ñanderu, o “nosso pai divino”. A brincadeira é, assim sendo, um *eterno estar* no mundo: a presentificação dos tempos antepassados e porvindouros, e a afluência dos espaços remotos e contíguos. Eis o que chamamos aqui, ao menos provisoriamente, de uma poética infantil-indígena.

Quando monta uma escadinha de tijolos — cinco tijolos debaixo de três tijolos debaixo de único tijolo (o topo da escada) —, a menina Cariane não precisa, necessariamente, chegar a algum lugar ao subir ou ao descê-la. Do mesmo modo, ao deitar-se sobre a tábua de madeira (a sua cama), fingindo estar dormindo, o menino Clebison não precisa saber se é noite ou se é dia. Ligar e desligar a televisão de caixa de sabão em pó é mais importante do que assisti-la e, para ser contada, a história do Lobo não precisa realmente estar escrita nas páginas das revistinhas e dos encartes que eles têm disponíveis em sua “biblioteca”:

(Cariane): Aqui eu, nós estamos imaginando *Chapeuzinho*

Vermelho e aqui é *Três porquinhos*.

Aqui diz: Cuidado lobo mau, lobo mau, lobo mau...

Ah, aqui está o lobo mau chegando... Sentiu... o porquinho...

E esta é a receita de comida que estamos fazendo... Aqui o bolo...

Eu disse: vamos fazer isso? Daí nós vamos na cozinha e fazemos.

Usando a imaginação, as crianças conseguem ultrapassar barreiras intransponíveis à lógica logocêntrica que nos foi imposta como verdadeira e que insistimos em assumir, quando desejamos crescer para, enfim, tornamo-nos adultos, homens e mulheres “grandes”, seres enfim completos, acabados. Deste modo, pode-se dizer que a lógica infantil opera-se na dimensão do fantasioso, somente se entendermos a Fantasia não no sentido a que é comumente associada — ao descabido e ao devaneio insensato, à antítese daquilo que é racional, verificável. Antes, devemos entendê-la como um agenciamento, uma ação poética sobre a realidade: um saber singular à infância, que todavia podemos resguardar conosco vida adentro.

A brincadeira, então, pode ser lida enquanto episteme, uma vez que não se trata de mero escapismo, mas da fundação de um universo próprio *da e para* a infância. Quando Cariane Martins constrói a sua “casa própria” usando de materiais antes descartados pelos seus pais (a madeira, o barro seco, as caixas de papelão, os restos de construção), a menina não está fugindo da sua realidade, mas fazendo, justamente, o contrário: está ligando-se amorosamente ao que a rodeia — no espaço em que se encontra e no tempo presente —, num gesto inventivo, próximo ao intempestivo nietzschiano, “ou seja,

contra o tempo, e com isso, no tempo e, esperamos, em favor de um tempo vindouro”. A fantasia, por fim, aparece aqui não mais como o limbo do exótico para o qual os saberes não-ocidentais são subjugados, antes, surge como potência combativa contra as amarras de uma colonização da imaginação. O tempo e o espaço das brincadeiras da menininha Guarani-Kaiowá são, assim, alheios à lógica ocidental e totalizante, esta qual prediz, ao funcionamento do todo, uma sequência linear, exaustiva, enclausurante.

Transpondo Muniz Sodré do contexto em que se situa, os terreiros de candomblé, para o cenário de Cariane, e, relacionando -os ainda à fala de Viveiro de Castros, em seu prefácio à *Queda do Céu*, de David Kopenawa e Bruce Albert: é preciso termos olhos para ver. Assim fazem as crianças há muito tempo, dentro das matas, inteiramente livres no modo em que concebem e experimentam a natureza, o Todo e o particular. Aprendamos, pois, *junto e com* elas.

Referências

ALBUQUERQUE, Gregório Galvão de. Cordilheira de amoras II e o extracampo imaginário social no exercício da fotografia do invisível. **Avanca Cinema Journal**. Avanca, Portugal, p. 610-617, outubro de 2021.

BAGNO, M. Mito nº 1: “A língua portuguesa no Brasil apresenta uma unidade surpreendente”. In.: BAGNO, M. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2007. p. 15-19.

BENJAMIN, W. História cultural do brinquedo. In.: BENJAMIN, W. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. Tradução de Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades: Editora 34, 2017. p. 89-94.

BENJAMIN, W. Estaleiro. In.: BENJAMIN, W. **Rua de mão única, infância berlinense: 1900**. Ed. e trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 16.

CORDILHEIRA de amora II. Direção: Jamille

Fortunato. Mato Grosso do Sul: Espaço Imaginário, Tenda dos Milagres, 2015. 12 minutos. Disponível em: http://portacurtas.org.br/filme/?name=cordilheira_de_amora_ii. Acesso em: julho de 2019.

GRUZINSKI, S. **A colonização do imaginário. Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol. Séculos XVI-XVIII**. Tradução de Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. Tradução de Inês Martins Ferreira. **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, v. 1, n. 80, p. 71-114, março de 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. On the coloniality of being: Contributions to the development of a concept. **Cultural Studies**, v. 21, p. 240-270, março de 2007.

MIGNOLO, W. Os esplendores e as misérias da ‘ciência’: Colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versalidade epistémica. In.: Boaventura de Sousa Santos (org.), **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 667-710.

NASCIMENTO, A. C. **A cosmovisão e as representações das crianças Kaiowá-Guarani: o antes o depois da escolarização**. Projeto de Pesquisa/CNPq/FUNDECT/UCDB/UEMS/UFMS.

NDLOVU, Morgan. Por que saberes indígenas no século XXI? Uma guinada decolonial. **Epistemologias do Sul**, Foz do Iguaçu/PR, v.1, n.1, p. 127 - 144, maio de 2017.

NIETZSCHE, F. **Segunda consideração intempestiva: da utilidade e desvantagem da história para a vida**. Tradução de Marco Antônio Casanova. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2003. Disponível em: <http://cabana-on.com/Ler/wp-content/uploads/2017/09/Segunda-Consideracao-Intempesti-Friedrich-Nietzsche.pdf>. Acesso em: 6 julho de 2019.

SILVA, A. L. de A.; MACEDO, A. V. L. da S.; NUNES, A. (Org.) **Crianças indígenas: ensaios antropológicos**. São Paulo: Global/MARI/FAPESP, 2002.

SCHIMTZ, O. I. **Documentários antropológicos indígenas: três exemplos para pensar-mos culturas as infantis**. 2019. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019.

SODRÉ, Muniz A. C. **Pensar nagô**. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

VIVEIROS DE CASTRO, E. B. O recado da mata. In.: KOPENAWA, D. & ALBERT, B., **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

Recebido em: 09/05/2022

Aprovado em: 30/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

A literatura indígena dos Maraguá: da produção à publicação

Francisco Bezerra dos Santos (UFPR)*

<https://orcid.org/0000-0002-2983-5410>

Resumo:

Este trabalho apresenta considerações sobre a produção literária dos Maraguá. Essa etnia se configura na atualidade como a maior produtora de literatura indígena do Estado do Amazonas, com cinco escritores em atuação. Nossas considerações abrangem o processo de produção dessas narrativas, oriundas da oralidade e dos saberes ancestrais, e a publicação dessas obras. Nosso estudo apresenta ainda um mapeamento das obras publicadas por essa etnia e discussões sobre os incentivos e os desafios enfrentados, que vão desde o não reconhecimento dessa literatura pelo campo literário, até questões concernentes à situação histórico-social desses escritores. O referencial teórico foi constituído, sobretudo, pelas concepções de Souza (2003), Almeida e Queiroz (2004), Santos (2020) e outros estudiosos que compreendem essa literatura como um espaço fecundo para se pensar as questões de representatividade na contemporaneidade.

Palavras-chave: Literatura indígena; Maraguá; Ancestralidade.

Abstract:

The indigenous literature of the Maraguá: from production to publication

This paper presents considerations about the literary production of the Maraguá. This ethnic group is currently configured as the largest producer of indigenous literature in the state of Amazonas, with five active writers. Our considerations cover the production process of these narratives, which come from orality and ancestral knowledge, and the publication of these works. Our study also presents a mapping of the works published by this ethnic group and discussions about the incentives and challenges faced, ranging from the non-recognition of this literature by the literary field, to issues concerning the historical and social situation of these writers. The theoretical reference was constituted, above all, by the conceptions of Souza (2003), Almeida and Queiroz (2004), Santos (2020) and other scholars who understand this literature as a fertile space to think about the issues of representativity in contemporary times.

Keywords: Indigenous Literature; Maraguá; Ancestry.

* Doutorando em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná – UFPR e Mestre em Letras e Artes pela Universidade do Estado do Amazonas – UEA. E-mail: francisco.santos362@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5006822830827676>.

Considerações iniciais

A produção de livros já é uma realidade para muitos povos indígenas no Brasil. Todo esse processo de registro das narrativas que antes faziam parte unicamente do âmbito oral, é parte do interesse de autoridades étnicas e intelectuais/escritores que enxergam esse material como uma forma de diálogo com a sociedade hegemônica.

O primeiro passo que contribuiu grandemente para alavancar essa produção foi a conquista de uma educação diferenciada que priorizasse a manutenção de seus idiomas originários e suas identidades. Mas é preciso lembrar, que isso foi conquistado há pouquíssimo tempo, mais precisamente em 1988, com a nova versão da Constituição Brasileira, que contou com a participação de indígenas na sua elaboração. Do mesmo modo, outras conquistas também reforçaram os direitos educacionais das comunidades tradicionais. Nesse contexto, os professores indígenas começam a registrar os mitos, os rituais, os cânticos e outras manifestações artísticas para uso pedagógico, mas que se expande para além da escola e da aldeia a partir de projetos para legitimar essa literatura.

Os escritores da etnia Maraguá iniciaram suas publicações a partir do ano 2000 com o protagonismo de Yaguarê Yamã, considerado como um dos incentivadores dos novos escritores do povo. Hoje, a etnia conta com cinco escritores em atividade, que além da literatura atuam ministrando palestras, lecionando e militando na causa indígena.

A literatura produzida por esse grupo prioriza a recriação dos mitos originários da etnia, os símbolos coletivos presentes nas ilustrações, entre outras informações para a compreensão da organização social desse grupo. Suas obras são em grande maioria

dedicadas a leitores em formação. Os autores entendem que as novas gerações precisam ter contato com a diversidade cultural indígena brasileira, e isso pode ser feito por meio do livro.

Diante disso, neste trabalho, é nosso objetivo discutir o processo de produção e publicação das obras dos escritores Maraguá. Nossas discussões buscam elucidar ainda as características dessa literatura emergente, assim como as condições histórico-sociais desse grupo de escritores. Para efeito de sistematização, o trabalho ficou organizado da seguinte maneira: inicialmente apresentamos os aspectos gerais dos Maraguá, e de forma cronológica situamos a entrada de cada escritor no mercado literário, bem como realizamos o levantamento dos títulos publicados pelos escritores da referida etnia. E não menos importante, trouxemos considerações sobre o apoio e os impasses vivenciados por esses escritores para a publicação de suas obras, assim como a busca por espaço e autoafirmação por meio das publicações.

Os Maraguá e a produção de literatura

Antes de adentrarmos propriamente nas discussões sobre a produção literária Maraguá, a fim de compreendermos melhor esse contexto, convém conhecermos a etnia que dá base a esse grupo de autores. Para tanto, algumas obras dos próprios escritores foram úteis, uma vez que nelas é possível retirar muitas informações para se entender o panorama atual dessa etnia.

Os Maraguá estão situados hoje na região do rio Abacaxis, nas proximidades dos municípios Nova Olinda do Norte e Borba, no Amazonas. Esse território é denominado de *Maraguapajy*, o país dos Maraguá, com

uma área de aproximadamente 700 mil hectares. Esse grupo étnico é de origem Aruak, com forte influência Tupi. Seus integrantes falam a língua Maraguá, um idioma misto de Nheengatu e Aruak, e sua cultura se baseia na antiga cultura tapajônica.

A nação Maraguá se distribui em quatro aldeias, todas situadas às margens do rio Abacaxis. Sua população nessa área é de pouco mais de 350 pessoas. A divisão do grupo é feita por clãs, mais precisamente em seis principais: *Piraguáguá*, *Çucuyeguá*, *Pirakêguá*, *Tawatoguá*, *Aripunaguá*, *Tawatoguá* e *Yaguareteguá*, cada um deles representado por um animal, porém, a nação como um todo tem como símbolo o *Guarunguá*, o peixe-boi.

A história da etnia Maraguá foi descrita no livro *Maraguápéyára* (2014), organizado por Yaguarê Yamã, Elias Yaguakãg, Roní Wasiry Guará e Uziel Guaynê. A obra é dividida em oito capítulos com os seguintes temas: a origem da etnia, a cultura da caça e da pesca, cultura e sociedade, a cultura material, a cultura agrícola, a cultura do sagrado, a cultura das histórias de assombração e cultura infantil.

Na referida obra, é possível compreender que a manutenção da etnia é marcada por manifestações que reforçam os laços em comunidade. Tais manifestações são caracterizadas por mudanças nas etapas de vida dos indígenas Maraguá em sociedade, como por exemplo, os ritos de passagem ainda hoje praticados pela etnia, a saber: o *Wakaripé*, ritual para tornar o indígena do sexo masculino adulto, o *Gualipãg*, ritual para tornar-se caçador, guerreiro-chefe, *Waiperiá*, ritual da tucandeira e *Piãg'agiré*, o ritual da menina moça.

Conforme consta na obra supracitada, os Maraguá têm estreita relação com heranças culturais advenientes do convívio com a et-

nia Sateré-Mawé, isso é comprovado com a prática do ritual da tucandeira, *Waiperiá*. Todavia, os Maraguá buscam através de ações resgatar a cultura ancestral por meio de práticas como o ritual *Wakaripé* reavivado pela etnia.

A arte de contar histórias é aprimorada desde cedo entre os indivíduos dessa etnia. O *Morôgetáçara* (contador de histórias) é uma personalidade querida e requisitada nas rodas de conversas, de trabalhos comunitários e festejos. Suas histórias de assombrações são temas sempre presentes nas obras produzidas pelos escritores dessa etnia.

Nesse compasso, entende-se que uma das formas de manutenção e propagação das histórias desse grupo é através da oralidade. Na mão dos escritores Maraguá, a oralidade torna-se um dos elementos constituintes de suas literaturas. É por meio desses contadores de histórias, que os escritores reescrevem os seus mitos. Portanto, nesse processo tradutório, devemos compreender a oralidade não como a ausência da escrita, assim como a escrita não é um fenômeno que se sobrepõe à oralidade.

Os aspectos políticos da etnia também devem ser enfatizados. Os Maraguá organizam-se em torno de duas associações: a Associação do Povo Indígena Maraguá (ASPIN) e a Associação de Mulheres Indígenas Maraguá (AMIMA). O objetivo de se organizarem em associações é fortalecer a luta pela demarcação de seu território.

Entre os Maraguá, o ato de produzir literatura ainda é uma prática muito nova, assim como para muitas populações indígenas brasileiras, que há pouco tempo tem investido no registro de suas histórias. É mais precisamente nos anos 2000 que Yaguarê Yamã lança *Mapinguary, o dono dos ossos: contos indígenas de assombração*, publicado pela

editora Mercuryo Jovem. O referido autor lança-se no mercado editorial com o apoio de outros líderes como Daniel Munduruku, Eliane Potiguara, Kaká Werá Jecupé, e outros que se organizam em associações para promover a literatura indígena brasileira.

Na atualidade, o povo conta com cinco escritores em atuação, um grande avanço quantitativo, uma vez que a etnia é a maior produtora de obras e com o maior número de escritores no Amazonas. Diante disso, é preciso lembrar que a literatura indígena no Brasil passa a ser percebida por intermédio de ativistas indígenas e não indígenas. Na visão de Souza (2003), esses escritos são a representação de uma coletividade desenvolvida nos cursos de formação de professores indígenas que têm como foco não apenas formar professores, mas também elaborar metodologias, programas e materiais didáticos diferenciados. É a partir disso que as comunidades indígenas no Brasil tentam se apropriar de suas vozes narradoras, e começam a colocar no papel suas tradições em língua portuguesa, abandonando desse modo, a transcrição e a narração pelo olhar do outro.

É um movimento intencionalmente produzido por lideranças, intelectuais e professores indígenas, com assessoria dos “brancos”, que têm claramente se posicionado a favor da emancipação desses povos. Sua pertinência para os estudos literários consiste, sobretudo, em seu produto principal, o livro indígena. Essa constatação faz admitir a autoria coletiva e assumir um conceito mais pragmático de literatura (ALMEIDA; QUEIROZ, 2014). Nas palavras do escritor indígena Kayapó, Edson Brito:

As editoras e os leitores brasileiros estão redescobrimo o Brasil, ou pelo menos estão descobrimo histórias, gestos e ações pouco conhecidas na literatura nacional, graças ao

protagonismo de indígenas que entram em cena neste campo. Nós, indígenas, temos nas mãos a oportunidade de contribuir na revisão da história [...].

Está claro que os povos indígenas brasileiros estão vivos, ativos e reativos, por mais que a história oficial e a literatura nacional tenham silenciado essa condição. A incipiente literatura indígena escrita é a prova cabal de que estamos em movimento e resistimos historicamente às adversidades: temos muitas histórias pra contar (BRITO, s/d, s/p, apud GUESSE, 2014, p. 61).

Entre os Maraguá, o protagonismo de Yaguarê Yamã é crucial para o surgimento de novos escritores da etnia. Além de escritor, é também artista plástico, tendo ilustrado algumas de suas obras. Yamã morou em São Paulo, período em que se dedicou à sua formação superior na área de Geografia. Nesse período também ministrava palestras na área ambiental e de temáticas indígenas. Atualmente mora na aldeia *Yaguawajar*, onde atua no movimento indígena como líder do povo Maraguá. Presentemente possui mais de vinte obras publicadas, alguns de seus livros fazem parte de programas federais como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

Para compor suas narrativas, o autor se vale dos símbolos e histórias passadas de sua etnia, bem como de lembranças de sua infância na aldeia em que a figura do pai como grande contador de histórias serve de inspiração para suas criações. Em entrevista para o *Museu da Pessoa*, o escritor dar detalhes de sua entrada no meio literário:

Foi em São Paulo que eu conheci um amigo que eu gosto tanto, que é o Daniel Manduruku, um indígena que estava iniciando a carreira de escritor por intermédio de outras pessoas. E aí como abriram caminho para ele, ele também quis abrir caminho para mim. E foi assim, com as nossas conversas,

que me ajudou no meu primeiro livro, *Puratig: o remo sagrado*, um livro infantojuvenil. Desde então, agradeço muito a ele e foi assim que eu comecei a andar nesse caminho. É muito boa a oportunidade de contar às pessoas da cidade como é nosso lugar, onde as pessoas da cidade não tem muita ideia, tem muito preconceito, falta de informação de saber como que é, e é por isso mesmo que eu faço isso com prazer, de escrever e de mostrar (YAMÃ, 2008, s/p).

Numa ordem cronológica, é só em 2007 que um segundo escritor dessa etnia lança-se no mercado de livros. Trata-se de Roní Wasiry Guará, com a obra *O caso da cobra que foi pega pelos pés*. Além da atividade de escritor, é também professor, artesão e desenvolve trabalhos na área de preservação ambiental, manejo florestal e técnicas agrícolas na cidade de Boa Vista do Ramos – AM, onde reside atualmente. Como um dos intelectuais indígenas dessa etnia, Guará realiza palestras em todo o país sobre a cultura indígena, na tentativa de conscientizar sobre a importância do respeito aos povos originários. O autor representa em suas narrativas o imaginário de sua etnia ao fazer uso dos mitos, atrelando conhecimentos ancestrais e reflexões sobre os povos indígenas e meio ambiente.

Na sequência, em 2010, Elias Yaguakãg lança *Aventuras do menino Kawã*, pela editora FTD. Yaguakãg nasceu na aldeia *Yãbetue'y*, área indígena do rio Abacaxis. É especialista em grafismos indígenas, assim como artesão e escultor. Atua na causa indígena ministrando palestras sobre temática ambiental. Grande propagador da cultura Maraguá, vê na escrita uma forma de perpetuação para as novas gerações dos conhecimentos de sua etnia. O objetivo central de sua escrita e dos trabalhos como ilustrador é levar a cultura de seu povo para o leitor não indígena. Atualmente, mora na mesma

aldeia de nascimento, onde é professor do 1º ao 5º Ano e ensina a língua Maraguá para os mais jovens da aldeia (YAGUAKÃG, 2010).

Em 2011, surge a primeira escritora indígena da etnia, Lia Minápoty, com a obra *Com a noite veio o sono*, publicado pela editora LeYa. Nascida na aldeia *Yãbetue'y*, na área indígena *Maraguapagy*, no rio Abacaxis, é uma jovem liderança, que luta em prol das mulheres Maraguá, atuante e palestrante da causa indígena. Grande parte de suas obras são escritas para crianças. Em seu livro *Lua menina e menino onça* (2014), em que apresenta personagens fantásticos, ao apresentar sua obra, a autora fala da importância dos contos indígenas para os pequenos leitores:

Considero os contos de raízes indígenas como finas gotas de orvalho caindo da pétala de uma flor. Imagino que essas gotas sejam doces e, quando nossas almas as ingerem, alimentam-se de uma nobreza incrível e nos transporta a um mundo lindo e fantástico, onde a palavra cria corpo e ganha alma. Ali, todos temos poderes e somos levados a ingressar na natureza.

Meninos e meninas do meu povo trazem consigo esse mesmo pensamento. E nas noites enluaradas adquirem esse conhecimento, ao ouvir lindos contos, narrados por sábios contadores de histórias.

A sabedoria proveniente dos contos indígenas é sem igual. E a eles, quando crianças, nos apegamos (MINÁPOTY, 2014, p. 3).

Minápoty representa junto com outras escritoras indígenas das diversas etnias brasileiras, as vozes femininas nesse universo ainda desconhecido que é a literatura indígena. Além de escrever para crianças e jovens, trabalha com coleções de plantas e borboletas. Atualmente mora na Aldeia *Yaguawajarm*, onde leciona para os anos iniciais.

O quinto escritor da etnia é Uziel Guaynê, nascido na aldeia *Yãbetue'y*, em Nova

Olinda do Norte – AM. Além de escritor, é ilustrador e enfermeiro. Atualmente dá palestras sobre a temática indígena e trabalha na área da saúde do seu povo. Seu primeiro livro publicado em coautoria com Elias Yaguakãg, Roní Wasiry Guará e Yaguarê Yamã é *Maraguápéyára: história do povo Maraguá* (2014), lançado pela editora Valer. Pelo vasto conhecimento dos símbolos e mitos de sua etnia, ilustrou os livros *Wirapurus e Muirakitãs* (2009), *As pegadas do Kurupyra* (2009) e *Historinhas marupiaras* (2011), de autoria de Yaguarê Yamã.

Os autores apresentados produzem literatura em nome de uma coletividade, são sujeitos porta-vozes, que fazem de sua escrita um instrumento de propagação de suas visões de mundo. O objeto livro para esses escritores é um lugar de reconstrução da memória e manutenção das histórias de sua etnia. Seus livros são produzidos a partir dos saberes tradicionais repassados pelo ato de narrar. São saberes coletivos em que os informantes são os anciões, os velhos

contadores de histórias. É por meio do domínio da escrita, que passam a contar suas versões, apresentam seus mitos, seus símbolos e suas estruturas sociais.

O mapeamento das obras Maraguá

Com o intuito de divulgar a produção dos Maraguá, assim como fornecer mais informação sobre a produção literária dessa etnia, realizamos o levantamento das obras dos cinco escritores apresentados. Buscamos em *blogs*, teses, dissertações, *sites* de editoras e nas redes sociais dos autores. Suas obras são dedicadas em grande maioria ao público infantojuvenil, as temáticas são variadas envolvendo o universo mítico indígena.

Na tabela que segue, os livros estão organizados por ordem alfabética a partir do primeiro nome do autor. No que pertence ao conjunto de obras de um único autor, estas estão elencadas por ano de publicação.

Tabela 1: Produção dos autores indígenas Maraguá

AUTOR	TÍTULO	EDITORIA E ANO
Elias Yaguakãg	<i>Aventuras do menino Kawã</i>	FTD, 2010.
Elias Yaguakãg	<i>Historinhas marupiaras</i>	Mercuryo Jovem, 2011.
Elias Yaguakãg	<i>Tykuã e a origem da anunciação</i>	Rovelle, 2013.
Lia Minápoty	<i>Com a noite veio o sono</i>	LeYa, 2011.
Lia Minápoty e Yaguarê Yamã	<i>A árvore de carne e outros contos</i>	Tordesilhas, 2011.
Lia Minápoty	<i>Tainãly: uma menina Maraguá</i>	Positivo, 2014.
Lia Minápoty	<i>Lua menina e menino onça</i>	Editorial RHJ, 2016.
Lia Minápoty e Elias Yaguakãg	<i>Yara é vida</i>	Kazuá, 2018.
Roní Wasiry Guará	<i>O caso da cobra que foi pega pelos pés</i>	Imperial, 2007.
Roní Wasiry Guará	<i>Olho d'água: o caminho dos sonhos</i>	Autêntica, 2012.
Roní Wasiry Guará	<i>Mondagará: traição dos encantados</i>	Formato, 2011.
Roní Wasiry Guará	<i>Çaíçú índé: o primeiro grande amor do mundo</i>	Valer, 2011.

Roní Wasiry Guará	<i>Árvore da vida</i>	LeYa, 2014.
Uziel Guaynê, Elias Yaguakãg, Roní Wasiry Guará, Yaguarê Yamã (Orgs.)	<i>Maraguápéyára: história do povo Maraguá</i>	Valer, 2014.
Yaguarê Yamã	<i>Mapinguary, o dono dos ossos: Contos indígenas de assombração</i>	Mercuryo Jovem, 2000
Yaguarê Yamã	<i>Puratig: o remo sagrado</i>	Peirópolis, 2001.
Yaguarê Yamã	<i>O caçador de histórias</i>	Martins Fontes, 2004.
Yaguarê Yamã	<i>Urutópiag: a religião dos pajés e dos espíritos da selva</i>	Ibrasa, 2005.
Yaguarê Yamã	<i>Sehaypóri: o livro sagrado do povo Sateré-Mawé</i>	Petrópolis, 2007.
Yaguarê Yamã	<i>Kurumi guaré no coração da Amazônia</i>	FTD, 2007.
Yaguarê Yamã	<i>Murũgawa: mitos, contos e fábulas do povo Maraguá</i>	Martins Fontes, 2007.
Yaguarê Yamã	<i>Wuirapurus e muirakitãs</i>	Larousse jovem, 2009.
Yaguarê Yamã	<i>O trotem do rio kãwéra e outros contos fantásticos</i>	Editora Imperial Novo Milênio, 2010.
Yaguarê Yamã	<i>A origem do beija-flor – guanãby murugáwa</i>	Peirópolis, 2012.
Yaguarê Yamã	<i>Um curumim uma canoa</i>	Zit, 2012.
Yaguarê Yamã	<i>Falando tupi</i>	Pallas, 2012.
Yaguarê Yamã	<i>Contos da floresta</i>	Peirópolis, 2012.
Yaguarê Yamã	<i>Formigueiro de myrakawera</i>	Biruta, 2013.
Yaguarê Yamã	<i>Pequenas guerreiras</i>	FTD, 2013.
Yaguarê Yamã	<i>Yaguarãboia: a mulher-onça</i>	LeYa, 2013.
Yaguarê Yamã	<i>Japii e jakami uma história de amaizade</i>	LeYa, 2014.
Yaguarê Yamã	<i>Morõgetá witã: oito contos mágicos</i>	Positivo, 2014.
Yaguarê Yamã	<i>Olhos do Jaguar</i>	Jujuba, 2014.
Yaguarê Yamã	<i>Meu pai ag'wã</i>	Editorial, 2017.
Yaguarê Yamã	<i>Kawré Guairy Bo: nossas lembranças especiais</i>	Cazuá, 2018.
Yaguarê Yamã	<i>A todos indígenas e aliados: Reflexões sobre o movimento indígena atual</i>	Cintra, 2019.
Yaguarê Yamã	<i>Guayarê: o menino da aldeia do rio</i>	Biruta, 2019.
Yaguarê Yamã	<i>Kawré Guiry'Bo: nossas lembranças especiais</i>	Kazuá, 2019.
Yaguarê Yamã	<i>Doze brincadeiras indígenas e africanas: da etnia Maraguá e de povos do Sudão do Sul</i>	Melhoramentos, 2022.

Fonte: Do autor.

A tabela acima vista pelo prisma quantitativo pode parecer pequena. Mas é preciso ressaltar que só há pouco tempo a escrita alfabética adentrou as aldeias, e se tornou um direito básico dos povos indígenas. Por fim, existem grandes possibilidades de que alguns títulos tenham ficado de fora da tabela. Não obstante, acreditamos que fazer esse levantamento contribuirá para futuras pesquisas, e para mostrar o quanto as etnias indígenas, em particular, os Maraguá, estão investindo na produção de seus textos.

A publicação: entre o mercado e os impasses

De modo geral, existe hoje uma grande procura das editoras por textos indígenas. Esses textos estão cada vez mais incorporados nas metodologias de ensino de culturas indígenas nas escolas. Nessa conjuntura, devemos pensar o que fez surgir esse interesse e quem está por trás dessas publicações?

De forma a responder essas questões, ousamos dizer que o interesse pela publicação dessas obras surge em conjunto com leis, planos e programas de alfabetização que pedem a inserção da temática indígena nas escolas. A título de exemplos, temos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 e o Plano Nacional da Educação (PNE – decênio 2011-2020). Essas conquistas para os grupos indígenas são frutos de lutas intermediada por ativistas indígenas e não indígenas, assim como ONGs e associações de escritores indígenas.

Nesse contexto, os escritores Maraguá, assim como outros grupos, têm se beneficiado com essas conquistas. Eles estão presenciando suas obras serem escolhidas para compor programas educacionais, como o Programa Nacional Biblioteca da Escola

(PNBE). Lia Minápoty com a obra *Com a noite veio o sono* (2011) e Yaguarê Yamã com *Yaguarãboia: a mulher-onça* (2013) fazem parte do repertório de obras escolhidas por esse programa em 2014. O que em termos de representação traz visibilidade para suas produções e para a temática indígena, na tentativa de desnaturalizar velhas práticas educacionais que folclorizam a imagem do indígena.

Além do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), há também os concursos “Tamoios” e “Curumim”, ambos apoiados pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ). O primeiro, criado em 2004, é direcionado a autores indígenas ou a quem possua filiação indígena, sua realização tem fortalecido a cultura indígena no país. Roní Wasiry Guará com a obra *Olho d’água: o caminho dos sonhos* (2012) venceu a 8ª edição do concurso. O segundo, criado em 2003, é direcionado para profissionais que trabalham com a promoção de obras literárias de autoria indígena.

Sobre os referidos concursos, a escritora e pesquisadora indígena Julie Dorrico (2019, s/p), nos diz que:

O contraponto está na atuação dos próprios escritores que promovem concursos literários, como o Curumim, que premia professores da educação básica que trabalha com literatura indígena na sala de aula, e o Tamoio, que busca novos escritores indígenas para somar ao movimento. Ambos, Curumim e Tamoio, são realizados desde o ano de 2004 sob direção de Daniel Munduruku, com apoio da Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) (DORRICO, 2019, s/p).

O mérito de incentivos às publicações dos escritores indígenas, de modo geral, estende-se também à ONG “Opção Brasil”, que desenvolve trabalhos sobre a cultura indígena e já promoveu parcerias para a publica-

ção de obras; à Associação DIROÁ, criada em junho de 2013 para o fortalecimento do movimento de escritores e artistas indígenas no Brasil e ao Instituto UKA, que promove encontros para debater o papel dos escritores na contemporaneidade (SANTOS, 2020).

Os incentivos citados acima e possivelmente outros que deixamos de citar estão dando visibilidade aos escritores indígenas e reforçando parcerias para a promoção dessa literatura. De modo mais particular, é a partir de todo esse cenário que a etnia Maraguá cresce em números de obras e escritores, mas é preciso discutir também as dificuldades e desafios impostos pelo mercado e pelo campo literário.

Entre o grande número de desafios que os escritores indígenas enfrentam, um deles está relacionado com as regras que regem o campo literário, resistentes ainda em considerar as narrativas indígenas como matéria literária. A luta desses sujeitos é contra as regras hegemônicas, porque para eles o significado de literatura vai além do que está escrito em manuais de literatura. Para a escritora indígena Márcia Kambeba (2018), há uma procura em conhecer a educação que vem das universidades para fazer desse conhecimento uma ferramenta não só de registro, mas também de informação. E diz ainda, que os escritores

Compreendem que é preciso escrever para estabelecer possibilidades de pensamento reflexivo, percebem a literatura como um instrumento de crítica e de compreensão de uma cultura que é receptiva e a utilizam para dar visibilidade à sua luta e resistência.

Na literatura indígena, a escrita assim como o canto, tem peso ancestral. Diferencia-se de outras literaturas por carregar um povo, história de vida, identidade, espiritualidade. Essa palavra está impregnada de simbologias e referências coletadas durante anos de convivência com os mais velhos, tidos como

sábios e guardiões de saberes e repassados aos seus pela oralidade [...]. A arte de escrever tem contribuído para que nas aldeias os povos catalogassem narrativas contadas pelos mais velhos e que, depois de serem transformadas em livro, as crianças na sala de aula conseguissem se imaginar nesse universo pela escuta e leitura dessas narrativas. Ela nos dá possibilidades para que, fora da aldeia, alunos e pessoas possam se aprofundar em determinado assunto ou mesmo saber como cada povo vive, resiste e defende seu território (KAMBEBA, 2018, p. 40).

É preciso agregar nos estudos de literatura essas novas formas emergentes. Mesmo com o posicionamento favorável de grandes críticos como é caso de Antonio Candido (2006), que entende por literatura, obras e atitudes que expressem certas relações dos homens entre si, e que tomadas em conjunto, simulem uma socialização dos seus impulsos íntimos. As literaturas de minorias ainda caminham na invisibilidade, como assegura a escritora indígena Márcia Kambeba: “muitos indígenas escrevem, mas poucos são os que conseguem fazer essa literatura circular, chegar nas grandes editoras e livrarias. A maioria desses escritos fica apenas no papel e os escritores na invisibilidade de sua obra” (KAMBEBA, 2018, p. 42).

A literatura indígena, seja a dos Maraguá ou das outras etnias brasileiras, se enquadram perfeitamente na visão de Candido (2006), posto que todo o sistema que compõe essas narrativas faz parte de um processo de comunicação pertencentes a determinados grupos, além disso, os escritores têm consciência de sua produção e do sentido que rege seu fazer poético. Portanto, é necessário a revisão de regras e conceitos que imprimem rótulos e fazem com que essas literaturas figurem em prateleira de temas folclóricos.

Ainda sobre o tema dos desafios, é preciso olharmos para a situação histórico-social desses escritores. Esse é um tema não menos importante que se bem observado implica diretamente em termos quantitativos na produção e no surgimento de novos nomes. Entre os Maraguá, diante dos aspectos bibliográficos dos escritores apresentados, foi possível perceber que todos possuem uma segunda profissão como forma de se autossustentar. Pierre Bourdieu (1996), já havia notado esse fato no contexto da França. Para o estudioso, a “profissão” de escritor ou de artista é uma das menos codificadas que existem; uma das menos capazes também de definir (e de alimentar) completamente aqueles que dela se valem e que, com muita frequência, só podem assumir a função que consideram como principal com a condição de ter uma profissão secundária da qual tiram seu rendimento básico.

Entre os escritores Maraguá, a profissão de professor e artista plástico é numerosa, o que justifica a discussão acima. Nesse sentido, é preciso dizer que o mercado editorial não oferece segurança financeira para esses indivíduos se dedicarem unicamente ao ofício de escritor. O que pode desestimular a classe e impedir o surgimento de novos escritores. Além da questão da remuneração, esses escritores ainda lutam contra a falta de estímulos das editoras comerciais do próprio Estado. A maioria de suas obras são publicadas pelas editoras comerciais do sul e sudeste do país, que demonstram grande interesse nos autores indígenas. Assim, entende-se que o trabalho dessas editoras tem sido importante para a divulgação da literatura Maraguá e de outras etnias. Daniel Munduruku, escritor reconhecido pela sua extensa produção, fala sobre esse recente interesse das editoras pelas obras indígenas:

Até dez anos atrás não se pensava que o índio podia escrever livro, no entanto, hoje isso é uma demanda, existem editoras que procuram autores indígenas. Elas estão aproveitando o momento econômico e o momento ideológico, que é o de colocar a temática indígena na escola. E quem é que pode falar disso? Existe uma compreensão das editoras de que é importante alimentar o mercado com literatura escrita pelos indígenas (MUNDURUKU, 2010, p. 12).

O interesse das editoras pela publicação das obras indígenas se limita às regiões mencionadas. Essa assertiva é confirmada pelo levantamento das obras Maraguá (Tabela 01). No Amazonas, Estado dos referidos escritores, apenas a editora Valer tem investido na publicação de obras indígenas. Um exemplo é o projeto da coleção “Nheengatu – narrativas indígenas”, que contribuiu com o registro de inúmeras obras de comunidades tradicionais. Quanto aos incentivos advindos do Governo do Estado do Amazonas, a etnia Maraguá não tem recebido, haja vista que o Estado só tem financiado obras de caráter pedagógico, como é o caso do Programa de Educação Escolar Indígena – Pirayawara, com projetos de ações, dentre os quais o Projeto de Formação de Professores Indígenas e Produção e Editoração de Material Didático-Pedagógico. Por isso, esses escritores dependem da ação de editoras de outros Estados.

Esses sujeitos produtores de literatura procuram outras formas para publicizar e divulgar suas obras. Um exemplo, são as redes sociais, que tem servido para a divulgação do pensamento indígena. Sobre as possibilidades de publicação, Dalcastagnè (2012) afirma que nos últimos anos, houve uma ampliação de espaços de publicação, seja nas grandes editoras comerciais, pequenas casas editoriais, em edições pagas, *sites*, *blogs* etc. Os escritores indígenas estão ocupando

muitos desses espaços, mas são poucos os que conseguem fazer essa literatura circular, chegar às grandes editoras e livrarias. No cerne dessa questão, assume especial relevância o pensamento de Márcia Kambéba (2018), sobre o número ainda pequeno de escritores, que tem feito da literatura indígena uma luta de resistência circulante, adentrando editoras e universidades. É preciso encontrar formas de promover novos escritores para que seus trabalhos cheguem aos espaços educacionais. Fazer essa literatura circular, é permitir que seus autores falem de suas realidades, suas cosmologias e de um universo ainda desconhecido.

Literatura como reivindicação de espaço e autoafirmação

Como já discutido, a produção literária dos Maraguá é, em sua maior quantidade, voltada para um público leitor não indígena em formação. Esse endereçamento é uma forma de dialogar com as novas gerações sobre a importância da cultura indígena em um país multicultural como o nosso. Desse modo, é a partir de uma literatura produzida com a intenção de mostrar outros mundos, que os Maraguá e outros grupos étnicos estão reivindicando espaço, fortalecendo suas identidades e registrando para a posteridade.

Esses escritores escrevem para se reafirmarem, para mostrar que a cultura indígena existe e resiste a muitas formas de apagamentos. Querem falar com legitimidade, mostrar outras formas de discurso. Nas palavras de Daniel Munduruku (2011, s/p):

É preciso interpretar. É preciso conhecer. É preciso se tornar conhecido. É preciso escrever – mesmo com tintas do sangue – a história que foi tantas vezes negada.

A escrita é uma técnica. É preciso dominar essa técnica com perfeição para poder utili-

zá-la a favor da gente indígena. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência. É demonstração de capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro.

O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral.

Munduruku (2011) sintetiza na citação acima, o que está acontecendo na atualidade, os escritores estão aprendendo outras formas de reivindicar, ou seja, enxergam na literatura uma forma de reversão da imagem de sujeitos representados e se colocam como protagonistas de suas histórias. Na visão de Almeida e Queiroz (2004), essa prática de produção de livros indígenas, nas últimas décadas no Brasil, tem adquirido, com a conjugação de vários elementos, tal visibilidade, que chega a iluminar o passado e o futuro dos usos da linguagem, no meio em que ela acontece.

Não se trata de uma invenção qualquer. Trata-se de uma deliberação política. Os escritores indígenas o fazem de um território imaginário, em que as coisas se renomeiam, no exercício da ocupação do solo simbólico. A escritura é coletiva porque é inscrição do que é comum, ou de um consenso em torno do “quem somos”. É política porque reordena a coletividade, valendo-se das palavras pelos seus representantes (ALMEIDA; QUEIROZ, 2004, p. 197).

As narrativas indígenas, mais precisamente a dos Maraguá, apresentam estéticas diferentes – novas imagens, novas palavras, outras percepções de mundo, impedidas secularmente de serem expostas. Hoje, esses escritores aproveitam o espaço da literatu-

ra para apresentar suas poéticas e dialogar com sociedade sobre os saberes indígenas. Nesse momento em que esse novo formato de literatura começa a ganhar espaço, é preciso, como diz Dalcastagnè (2012), refletir sobre nossos critérios de valoração, entender de onde eles vêm, por que se mantêm de pé, a que e a quem servem. Conforme ainda a estudiosa, ignorar o surgimento dessas novas vozes é reforçar o papel da literatura como instrumento de distinção e hierarquização social, deixando de lado suas potencialidades como discurso desestabilizador e contraditório.

A entrada desses escritores no cenário literário e a reivindicação de espaço não se trata apenas da possibilidade de falar em nome de si e de uma coletividade – característica contemplada pela liberdade de expressão, mas refere-se a possibilidade de falar com autoridade, ou seja, o que está em voga para esses escritores é o reconhecimento social de que o discurso tem valor e, portanto, merece ser ouvido (DALCASTAGNÈ, 2012).

Na visão de Graúna (2013), a produção desses escritores remete à auto-história de resistência, à luta pelo reconhecimento dos direitos e dos valores indígenas, à esperança de um mundo possível, com respeito às diferenças. Para a estudiosa, o reconhecimento desses aspectos perpassa pela contribuição de escritores e artistas que se empenham em transmitir e “traduzir” com apurada sensibilidade a poética de tradição oral dos povos indígenas no Brasil. Portanto, entendemos que o conhecimento das configurações literárias das obras indígenas, bem como de autores e obras representativas dos Maraguá, Potiguara, Munduruku, Sateré-Mawé, Ticuna etc., ampliam a visão de mundo dos leitores diversos e contribui para a expansão das fronteiras da literatura brasileira.

Considerações finais

A produção literária dos Maraguá, como vimos, ainda é recente, mas promissora. Seus escritores escrevem para divulgar e manter a cultura do seu grupo étnico viva. Atualmente com cinco escritores, a etnia é a maior produtora de obras indígenas no Amazonas. Além de produzir literatura, são líderes autorizados que militam em prol da causa indígena no Brasil. E fazem isso de forma inteligente quando constituem organizações e associações para fortalecer a busca pelos direitos básicos da etnia.

Dentre as muitas problemáticas envolvendo o escritor indígena, a situação histórico-social desses sujeitos deve ser sempre discutida, haja vista que a partir dos aspectos biográficos expostos ao longo deste trabalho, percebe-se ainda a necessidade de apoio que permita a dedicação desses sujeitos à produção de novas obras. Muitos precisam se desdobrar em outras atividades para suprir sua necessidade econômica. Uma problemática que acomete escritores indígenas e não indígenas em nosso país.

Com obras reconhecidas por programas federais, os autores Maraguá estão se tornando conhecidos nos espaços institucionalizados do saber. O que em termos de representatividade pode fortalecer a causa indígena e romper estereótipos que ainda persistem sobre as populações indígenas.

Na composição das narrativas Maraguá, os autores se valem das histórias míticas seculares, dos símbolos coletivos representados nos grafismos que ilustram os livros, entre outros elementos que remetem à ancestralidade. Nesse sentido, essas narrativas, mesmo que assinadas de maneira individual, mantêm estreita relação com os saberes coletivos da etnia. Os escritores

apenas emprestam seus nomes, são os porta-vozes de seus clãs.

A partir do levantamento feito das obras produzidas pelos Maraguá, é possível compreender que as editoras comerciais que estão publicando essas obras estão localizadas nas regiões Sul e Sudeste. Nessa conjuntura, mesmo com os incentivos recebidos de concursos, ONGs e programas federais, ainda é preciso políticas de incentivos e divulgação para que essa literatura figure ainda mais nos espaços educacionais e alcance um número maior de leitores.

Enfim, com base nas considerações sobre os escritores Maraguá é possível pensar a situação de quem escreve literatura indígena no Brasil. Os desafios são muitos para os povos indígenas que sempre estiveram à margem, mas aos poucos estão assumindo seus lugares de fala e a literatura tem sido um instrumento legítimo para isso.

Referências

- ALMEIDA, M. I.; QUEIROZ, S. **Na captura da voz:** as edições da narrativa oral no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica: FALÉ: UFMG, 2004.
- BOURDIEU, P. **As regras da arte:** gênese e estrutura do campo literário. Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Cia da Letras, 1996.
- CANDIDO, A. **Literatura e sociedade.** 9^o ed. Ouro sobre azul: Rio de Janeiro, 2006.
- DALCASTAGNÈ, R. **Literatura brasileira contemporânea:** um território contestado. Vinhedo, Editora Horizonte / Rio de Janeiro, Editora da UERJ, 2012.
- DORRICO, J. A leitura da literatura indígena: para uma cartografia contemporânea. **Revista Igarapé**, Porto Velho. v. 5, n. 2, p. 107-137, 2018.
- DORRICO, J. **Panorama da literatura indígena brasileira:** entrevista com Julie Dorrico. 2019. Disponível em: <https://literaturars.com.br/2019/07/01/panorama-da-literatura-indigena-brasileira-entrevista-com-julie-dorrico/>. Acesso em: 15 de fev. 2022.
- GRAÚNA, G. **Contrapontos da Literatura Indígena contemporânea no Brasil.** Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.
- GUARÁ, R. W. **Çaiçú'indé:** o primeiro grande amor do mundo. Manaus: Editora Valer, 2011.
- GUESSE, É. B. **Shenipabu Miyui:** literatura e mito. Tese (Doutorado em Estudos Literários) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2014.
- KAMBEBE, M. W. Literatura indígena: da oralidade à memória escrita. In: DORRICO, J. et al. (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea:** criação, crítica e recepção. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. p. 39-44.
- MINÁPOTY, L. **Lua menina e menino onça.** Ilustrações de Suryara Bernardi. Belo Horizonte, RHJ editora, 2014.
- MUNDURUKU, D. Entrevista. Entrevistadora: Roma Gonçalves Lemos. Rio de Janeiro: **Pedagogia em foco**, 19 nov. 2010.
- MUNDURUKU, D. **Escrita indígena:** registro, oralidade e literatura. 2011. Disponível em: <https://emilia.org.br/escrita-indigena-registro-oralidade-e-literatura/>. Acesso em 02/03/2022.
- MUSEU DA PESSOA. **O saterê escritor:** história de Yaguarê Yamã (Ozias Glória de Oliveira). 2008. Disponível em: <https://acervo.museudapessoa.org/pt/conteudo/historia/o-satere-escritor-44605>. Acesso em 21/02/2022.
- SANTOS, F. B. **Uma poética da floresta:** a narrativa indígena no Amazonas. Dissertação (Mestrado em Letras e Artes) – Universidade do Estado do Amazonas, Manaus, 2020.
- SOUZA, L. M. T. M. As visões da anaconda: a narrativa escrita indígena no Brasil. **Revista Semear** n.7, 2003. Disponível em: http://www.lettras.pucrio.br/catedra/revista/semiar_7.html. Acesso em: 12 jun. 2020.
- THIÉL, J. **Pele silenciosa, pele sonora:** a literatura indígena em destaque. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- YAGUAKÁG, E. **Aventuras do menino Kawã.** São Paulo: FTD, 2010.
- YAMÃ, Y. **Murûgawa:** mitos, contos e fábulas do povo Maraguá. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

YAMÃ, Y.; YAGUAKÃG, E.; GUAYNÊ, U.; GUARÁ, R.
W. **Maraguápéyára**: história do povo Maraguá.
Manaus: Valer, 2014.

Recebido em: 09/05/2022

Aprovado em: 24/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O pensamento das moscas e o Júpiter para os kayapó: refletindo sobre narrativas e as interações entre humanos e mais-que-humanos nas redes sociais

Michelly Silva Machado (UFPA-MPEG)*

<https://orcid.org/0000-0002-1607-4368>

Resumo:

Pensando sobre os meios de comunicação indígena nas plataformas sociais (Facebook), neste artigo estudo duas narrativas que versam sobre as interações entre humanos e mais-que-humanos em dois textos publicados por um locutor Kayapó, Okreãjti Metuktire¹. O primeiro *post*, *O pensamento das moscas*, é apresentado em forma de diálogo e o segundo, *O Júpiter para os Kaiapó*, narra uma mitologia contada por antepassados Kayapó. Essa pesquisa faz parte de uma etnografia digital em que estudo os universos textuais Kayapó produzidos por falantes bilíngues (Mebêngôkre-Português) nas redes sociais. O que me chama à atenção nessas postagens são as formas como as interações entre as multiespécies têm alcançado às plataformas virtuais através de mediadores/lideranças indígenas, que usam seus perfis públicos para falar sobre as histórias de seu povo, combinando suas narrativas às ações políticas indígenas a partir de diferentes sujeitos discursivos.

Palavras-chave: Narrativas Kayapó; Multiespécies; Interações; Redes sociais.

Abstract:

The thought of flies and the Jupiter for the Kayapó: reflecting on narratives and interactions between humans and more-than-humans in cyberspace

Thinking about the indigenous media on social platforms (Facebook), in this article I study two narratives that deal with the interactions between humans and more-than-humans in two Kayapó texts, Okreãjti Metuktire. The first post, *The thought of flies*, is presented in the form of dialogue and the second, *Jupiter for the Kaiapó*, narrates a mythology told by Kayapó an-

* Doutoranda em Antropologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bolsista CAPES. Mestranda em Diversidade Sociocultural pelo Museu Emílio Goeldi (MPEG). Mestre em Linguagens e Saberes na Amazônia (UFPA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2150009973641188>. E-mail: mih.machado02@gmail.com

1 Agradeço ao escritor Okreãjti Metuktire por compartilhar e permitir as análises de seus textos disponíveis no Facebook, o que possibilitou a realização deste estudo.

cestors. This research is part of a digital ethnography in which I study the Kayapó textual universes produced by bilingual speakers (Mebêngôkre-Portuguese) in social platforms. What catches my attention in these posts are the ways in which interactions between multispecies have reached virtual platforms through Kayapó mediators/leaderships, who use their public profiles to talk about the stories of their people, combining their narratives with indigenous political actions from different discursive subjects.

Keywords: Kayapó Narratives; Multispecies; Interactions; Social media.

Introdução

No campo de estudos da enunciação existem várias formas de conceber a linguagem: como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma ou processo de interação (CUNHA, 2007). O conceito mais contemporâneo dedica-se à linguagem como uma atividade de inter (ação), cujos participantes se comportam conforme as ações e intenções dos mesmos no ato comunicativo. Apesar de esse ser um campo amplo de análises, normalmente, seus estudos concentram-se nas manifestações da linguagem verbal e não verbal humana.

Neste trabalho, utilizo a concepção da linguagem enquanto inter(ação), ampliando seus debates para entender as experiências/interações do ser humano e dos mais-que-humanos (não humanos) em suas diversas formas de se relacionar com o mundo. Tomo como ponto de análise as narrativas indígenas, em especial Kayapó², conforme as pos-

sibilidades de interfaces entre a antropologia linguística e a etnologia indígena. Sendo assim, considero a interação ou o encontro entre as multiespécies um campo amplo de experiências possíveis a partir das ações e a autonomia dos diferentes sujeitos (humanos e não-humanos) que executam ações conforme as suas necessidades adaptativas, de sobrevivência e de recriação.

Nas análises sobre as produções discursivas e/ou narrativas Kayapó trato de uma antropologia linguística para além do humano, a partir de histórias não-ocidentais que descrevem, de certa forma, interações e encontros entre os seres que habitam o mundo. Apesar de minha ênfase recair sobre as agências dos povos originários, reconheço que estas ações não são únicas ou exclusivas da espécie humana³, mas das multiespécies (LIMA, 1999; TSING, 2018).

O conceito de agência linguística, aqui apresentado, foi inspirado na obra *Agency in Language* do antropólogo linguista Alessandro Duranti. Para o autor (2004, p.452), “a agência é encenada e representada na (e

2 Os Kayapó são povos originários da região do Cerrado, passaram por longas diásporas, estabelecendo-se nos estados do Mato Grosso e Pará. Conforme Salanova (2001, p.1) Mebêngôkre é o nome da língua falada por duas nações do centro-norte do Brasil, os Xikrin e os Kayapó. O termo Mebêngôkre pertence a estas duas nações. Estão localizados em uma grande área que se estende do norte do Mato Grosso (AI Kapôtjjarina), à região sul do Pará (AI Baú: Mekranotire, AI Mekranoti, AI Kayapó e AI Badjonkôre), desde os afluentes do Rio Fresco (afluente do Xingu) ao leste, até os afluentes do Rio Curuá. A oeste, há alguns Kayapó que vivem no baixo curso do Rio

Iri, na AI Kararaó. Os Xikrin habitam duas regiões descontínuas no Pará: a AI Cateté, situada em torno ao rio homônimo, afluente do Itacaiúnas, que por sua vez tem sua foz no Araguaia, e a AI Bacajá (VILLAS-BÔAS, 2019).

3 Para a autora uma perspectiva dedicada apenas à experiência humana corre o risco de perder de vista a própria interferência de outros seres na própria socialidade humana (TSING, 2018, p. 233-235).

através) da linguagem”, ela constitui também a propriedade daquelas entidades que têm algum grau de “controle sobre seu próprio comportamento, cujas ações no mundo afetam outras entidades e cujas ações são objeto de avaliação” (DURANTI, 2004, p.454). Partindo desse princípio, diferentes seres podem agir através da linguagem ou mediados pela mesma.

Para exemplificar essas agências considero os encontros, desejados ou não, entre ontologias que se conectam no ato comunicativo, reporto-me aos saberes tradicionais e as fontes orais que têm sido vias comunicação e de registro das experiências, transformações e interações entre as multiespécies nas sociedades ao longo do tempo. Sobre a questão do tempo, é importante ressaltar que os sentidos são construídos e deslocados historicamente através da linguagem, Orlandi (2011) baseada nos estudos de Michel Pêcheux, destaca:

Elementos da sequência textual [...] podem ser importados (meta- forizados) de uma sequência pertencente a uma outra formação discursiva [...] as referências discursivas podem se construir e se deslocar historicamente. (ORLANDI, 2011, p.158).

Sobre o deslocar de referências discursivas historicamente, citarei o caso de uma novela com grande representatividade para o público em diferentes tempos, *Pantanal*. A mesma foi exibida na TV Manchete em 1990 e atualmente tem o seu remake apresentado pela TV Globo. A interface entre a novela e a temática aqui discutida concentra-se na relação entre humanos e não-humanos. No caso do remake em 2022, vemos histórias de amor atreladas a uma determinada “consciência ecológica” amparada na biodiversidade do Pantanal. Como personagens, resalto a Maria Marruá (Juliana Paes) que se transforma em onça e o Velho do Rio (Os-

mar Prado), um ser encantado que se transforma em sucuri. O enredo apresenta a continuidade de narrativas com a presença de várias vozes que fogem às histórias ocidentais, marcando um passado histórico construído por narrativas indígenas e de povos de matriz africana.

No cenário amazônico, por exemplo, diferentes narrativas contam situações de encontros entre humanos e mais-que-humanos, em alguns casos, esses seres se fundem em um mesmo corpo, seja no ambiente da floresta ou no centro urbano. Sendo assim, lugares, paisagens sagradas, seres encantados, horário sagrado dos rios, animais que protegem as cidades, bem como plantas que curam, cuja aparência e coloração desenharam a enfermidade para que servem, as plantas encantadas que protegem as casas, se transformam em indígena, como o Tajá (*Caladium bicolor*), todos são patrimônios biosocioculturais que fazem parte da história, saberes e memórias dos diferentes coletivos étnicos, do caboclo, ribeirinho ou camponês, demonstrando as diferentes linguagens entre os antepassados e as entidades sencientes (montanhas, água e terra — aquilo que chamamos de “natureza”) (DE LA CADENA, 2018, p.1).

São experiências simbólicas que ocorrem nos entrecruzamentos de diversas histórias em diferentes regiões do Brasil, em menor ou maior grau. Todavia, o que ocorre hoje, é que essas interações, comunicações e justaposições, sobretudo as contadas nas narrativas indígenas estão cada vez mais presentes nas conexões no ciberespaço, enfatizando a importância dessas linguagens, encontros e saberes para sobrevivência e reafirmação de todas as espécies. Nesse sentido, de forma a ampliar debates sobre as interações entre as multiespécies no espaço digital e os fenômenos resultantes dessas manifestações,

viso observar como um locutor Kayapó têm se articulado e usado as plataformas sociais (Facebook), combinando as narrativas ancestrais, que falam de “eus” e “outros”⁴, às ações indígenas no contexto conflituoso e negacionista da sociedade brasileira.

Para isso, uso como fonte de análise duas produções textuais publicadas por Okreãjti Metuktire, conhecido como Patxon, em suas redes sociais. A história de vida de nosso locutor foi descrita no site *raoni.com*:

Eu sou indígena da etnia kaiapó, sou jovem e tenho sonho de ser advogado, ser promotor. Também tenho sonho de ser contador. Ou outro profissional qualquer, desde que seja importante para mim e para meu povo. Pois esses sonhos meus de ser profissional não é para um serviço no meio urbano ou mesmo para eu ser autônomo, assim como o fazem esses profissionais da cidade. Tenho sonho de ser esse profissional, mas para ajudar meu povo indígena, tenho sonho de ser esse profissional para estar junto com meu povo. Defender a causa indígena diante dessa gente interesseira que utilizam as ferramentas políticas para aumentar os seus lucros e o valor de seus patrimônios. Este é meu interesse. Este sim é meu objetivo, a minha missão. (METUKTIRE, 2012).

Okreãjti Metuktire é uma liderança que assim como o seu avô, o cacique Raoni Metuktire, luta pela floresta amazônica. Diferentes ações fazem parte das histórias desses defensores das florestas e das culturas originárias, em especial Kayapó. Neste artigo, minha atenção está voltada para as diferentes produções textuais de Patxon, narrativas que desvelam as multivozes das

florestas. Essa temática proffícuca volta-se na desconstrução e superação de antigas dissensões entre as múltiplas linguagens ligadas aos saberes tradicionais e ao conhecimento hegemônico-universal, que durante anos silenciou e objetificou as ações dos povos originários e dos diferentes sujeitos (não-humanos), colocando-os nos papéis temáticos de objeto ou pacientes da ação do homem.

A chamada virada ontológica nas ciências humanas tem despertado nos pesquisadores e nos diferentes agentes estudos que “descortinam o mundo de outros organismos”, de acordo com Anna Tsing (2019). Algo que até então, tinha sido sufocado pelas insensibilidades do conhecimento universal-ocidental-homogeneizador. Os estudos atuais passaram a se preocupar sobre como os povos originários, coletivos étnicos e as multiespécies se conectam⁵ para sua sobrevivência, resistência e recriação, partindo da ideia de que “o mundo é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não humanas, que o apreendem segundo pontos de vista distintos” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 347).

O mito e os sujeitos que povoam as mitologias ameríndias

Se quisermos saber algo sobre interação, encontro ou justaposição de histórias “precisamos saber sobre os mundos sociais que outras espécies ajudam a construir” (TSING, 2019, p.128). É fato que os humanos são linguísticos, porém não podemos descartar uma série de outros elementos manifestados pelas multiespécies, sinais que podem ser traduzidos de várias formas quando

4 A ocorrência de “eus” e “outros” marcam a polifonia de vozes ou as formas de referenciar os interactantes de um texto (oral ou escrito) de forma marcada ou não (AUTHIER-REVUZ, 1990). O conceito de heterogeneidade discursiva pode ajudar a desvelar as marcações dos diferentes sujeitos que se relacionam simbolicamente pela linguagem ou multilinguagens no mundo.

5 Entidades dotadas de propriedades específicas que as tornem aptas ou não ao estabelecimento de determinadas conexões (DESCOLA, 2015, p.04).

prestamos atenção a eles. A esse respeito tomamos como exemplo o mito e os sujeitos que povoam as mitologias indígenas para verificar os “eus” e os “outros” que marcam os encontros e os (des)encontros no mundo.

Segundo Lévi-Strauss (2008, p.75), o mito pode ser tratado como modo de comunicação, pois ele “se manifesta como *meta-linguagem*: faz pleno uso do discurso, mas situando as oposições significantes que lhes são próprias num grau maior de complexidade que o solicitado pela língua”. Ainda com o autor, é importante lembrar que os interlocutores dos mitos nem sempre são parceiros uns dos outros no interior de um mesmo sistema de comunicação.

As multilinguagens, portanto, excedem as comunicações de um mesmo código linguístico e o processo de pronominalização ou referência dos “outros” (sujeitos) pode ser marcado de várias formas e entendimentos no texto (mito, rito, narrativa, conto, entre outros). Portanto, cada locutor marcará de alguma forma as vozes “outras” que ocorrem nas interações, pois o discurso de um pode vir a habitar o discurso do outro e vice e versa, na chamada heterogeneidade discursiva (AUTHIER-REVUZ, 1990).

No contexto das interações entre humanos e não humanos, Philippe Descola (2015, p. 08) destaca o tratamento peculiar com que os povos originários se dedicam aos animais: “os animais são, entretanto, considerados pessoas com quem os humanos podem, e devem, interagir de acordo com regras sociais”. Em estudos pretéritos sobre o mito e os personagens que povoam as mitologias ameríndias, Lévi-Strauss (1964, p.19 apud VIVEIROS DE CASTRO 2002, p.355-369) assinala que “o mito fala de um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as ações, o eu e o outro se interpenetravam, mergulhados em um mesmo meio pré-sub-

jetivo. Meio cujo fim, justamente a mitologia se propõe a contar”. Segundo o autor, para os povos ameríndios a natureza e a cultura são parte de um mesmo campo sociocósmico (LÉVI-STRAUSS, 1964 apud VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.369).

São justamente nos mitos, nas narrativas, nos léxicos e nas manifestações que podemos encontrar o que os povos originários e seus locutores “outros” se propõem a contar. Não obstante, é importante ponderar que nem todas as espécies, por exemplo, costumam aparecer nessas literaturas, havendo uma certa “hierarquização” entre as espécies/entidades que se interacionam com os humanos nos mitos, ritos ou narrativas.

Viveiros de Castro (1996, p.118) em suas conceituações sobre o perspectivismo ameríndio, ao citar Vilaça (1992) e Arhem (1993) pontua que: “via de regra, todos os animais (além de englobar outros seres); a ênfase parece ser naquelas espécies que desempenham um papel simbólico e prático de destaque, como os grandes predadores, rivais dos humanos, e as presas principais dos humanos”. Podemos citar a onça, a cobra e o jacaré, como espécies que aparecem em grande parte nas narrativas ameríndias.

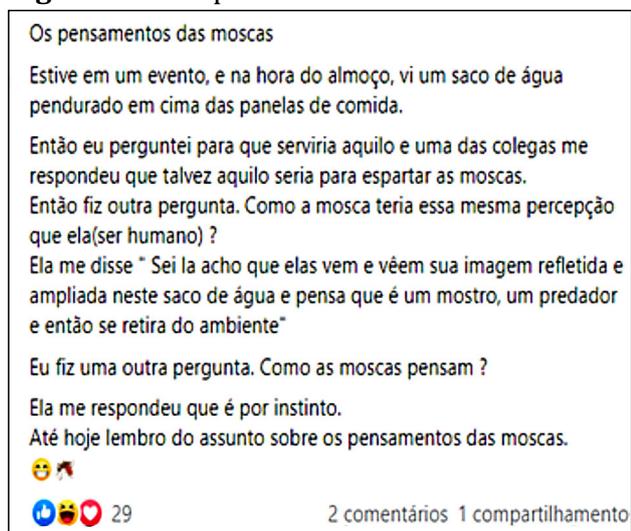
Na própria novela citada, o Pantanal, vemos a presença da cobra e da sucuri, dois predadores e desejo de caça, que independente do povo, sejam eles de línguas da família Jê ou Tupí, aparecem constantemente nas mitologias, festas, homenagens, rituais, nas estéticas corporais, nos grafismos e nas diferentes representações simbólicas dos povos.

Retomando o que nos diz Descola (2015), os humanos podem e devem interagir com os animais. Contudo, nem sempre todas as interações ou encontros são bem vindos, pois cada agente possui “pontos de vista distintos” quando diferentes ontologias se encon-

tram (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p.347). Nem sempre existe uma relação amigável ou diretamente relacional entre as multiespécies, ao contrário do emblema máximo da onça e da cobra, destacamos um animal, a mosca, com um papel temático complexo ou quase inexistente nas narrativas indígenas.

Os pensamentos das moscas

Figura 01 – Os pensamentos das moscas



Fonte: Metuktire (via Facebook), 2021.

O uso de sacos plásticos transparentes com água têm sido uma prática comum utilizada em diferentes regiões e contextos para repelir a mosca doméstica, essa prática está relacionada à incidência de luz em todas as direções no saco plástico. Mas, o que nos chama atenção são as reflexões sobre o comportamento da mosca e o fato delas pensarem ou não. A esse respeito, o autor não nos dá uma resposta concreta se as moscas pensam, usando apenas um *emoticon* de risos para finalizar o texto. Entretanto, se consideramos outras narrativas publicadas pelo mesmo autor e também mitos Kayapó perpetuados por fontes orais veremos que são atribuídos a outros não-humanos de categorias semânticas diferentes, a capacidade do pensar, tais como: estrelas, sol, lua, tatu, onça, peixes e plantas.

Retomando os debates sobre as narrativas ameríndias, é importante considerar as ideias de Viveiros de Castro, (1996):

Uma teoria indígena segundo a qual o modo como os humanos vêem os animais e outras subjetividades que povoam o universo — deuses, espíritos, mortos, habitantes de outros níveis cósmicos, fenômenos meteorológicos, vegetais, às vezes mesmo objetos e artefatos, é profundamente diferente do modo como esses seres os vêem e se vêem. (VIVEIROS DE CASTRO, 1996, p.117).

Em relação às moscas, observamos previamente que a relação entre humanos e não-humanos baseada na troca e na reciprocidade, não ocorre com todas as espécies, sendo privilegiados aqueles que desempenham um papel simbólico de destaque, como os grandes predadores e rivais dos humanos ou algumas entidades sencientes. No contexto das moscas, ao que nos parece, as relações e interações ocorrem para requerer o seu afastamento, daí a técnica do saco plástico transparente com água, cabendo o estudo de outras narrativas e mitos para experienciar o seu papel nos encontros pragmáticos entre as multiespécies.

De acordo com Pardini (2020, p. 2), “as sociedades conferem aos animais e às plantas, via de regra, os caracteres subjetivos da pessoa humana: consciência de si, motivações, afetos, capacidade comunicativa e sociabilidade e, com eles, estabelecem relações de pessoa para pessoa”. No caso das narrativas, não é atribuído o caráter subjetivo da mosca ao ser Kayapó. Vejamos uma narrativa na perspectiva do *Kubê* (não indígena) sobre a mosca.

Mosca na sopa de Raul Seixas
Eu sou a mosca
Que perturba o seu sono
Eu sou a mosca
No seu quarto a zumbizar
[...]

E não adianta
 Vir me dedetizar
 Pois nem o DDT
 Pode assim me exterminar
 Porque você mata uma
 E vem outra em meu lugar

Com um propósito contextual, Raul Seixas (Raulzito) se concentra no entrecruzamento de histórias enfatizando o papel de um inseto indesejável. O referido animal permeia as vozes das inquietações/insatisfações contra a ditadura militar no disco Krig-há, Bandolo de 1973. No contexto da poesia marginal da década de setenta, a música mosca na sopa surge com um protagonismo anti-heroico ou predador, e representa tanto o narrador como qualquer outro (humano ou não-humano) que não se adequava ao contexto social da época.

A música fala da mosca que perturba, tira o sono e causa danos pela sua presença, por isso ao longo do tempo diferentes civilizações têm criado estratégias para manter o animal distante dos alimentos, dos espaços sociais e eventualmente das narrativas, a não ser em casos temáticos de morte, caos, conflitos, guerras ou nos encontros pragmáticos, como as narradas por Okreãjti Metuktire.

Por outro lado, o zumbizar da mosca ganha novos sentidos quando é atribuído às inquietações da ditadura militar e aparece em discursos outros. Como ressalta Authier-Revuz (1990) o sujeito é uma figura descentrada e suas palavras são ditas a partir de outras palavras ou discursos já ouvidos. Portanto, o dizer de um sujeito é atravessado sempre pelo discurso de outrem. No caso da música, vemos o zumbizar do “outro” no discurso de “um”.

Extraindo do “trágico das extinções” que se proliferam pela biosfera (TSING, 2019), podemos verificar nas moscas um papel

central no modo de ocupar “as ruínas” e “habitar lugares desmantelados”, como no incômodo e na crítica à ditadura militar no Brasil. Nesse caso, não podemos dizer que existe uma comunicação direta entre as partes, pois tanto o Raulzito como a mosca possuem trajetórias e temporalidades distintas que se harmonizam em uma sintonização particular, na música e na poesia marginal da década de setenta (HOLLIVER, 2020).

Aproveito o contexto da mosca para traçar um paralelo com alguns conceitos de Anna Tsing (2019), relaciono o papel das moscas com o ensaio bibliográfico *viver nas ruínas: paisagens multiespécies no antropoceno*, em que os mais-que-humanos lutam nos “destroços e regeneração, extinção e sobrevivência, poluição e adaptação, demolição e reconstrução” (2019, p. 162). Aqui, podemos dizer, que incluímos alguns agentes “menores” que nos permite vislumbrar outros mundos e multilinguagens possíveis (2019, p. 217).

A mosca doméstica, *Musca domestica L.*, é uma espécie cosmopolita. Sua dispersão e distribuição pelo mundo foram favorecidas por ter a capacidade de se adaptar às transformações do ambiente natural e proliferar tanto no meio urbano quanto no meio rural. Nas cidades, infestam residências e locais de trabalho, causando incômodos e danos à população (GRÜTZMACHER & NAKANO, 1997). Essas características da mosca talvez justifiquem a sua ausência nos mitos e rituais ameríndios.

Não conecto diretamente o papel das moscas ao conceito de “antropologia da destruição” ou “da morte” apenas pelo fato desse inseto se adaptar e lidar com mudanças climáticas, devastação, ruínas e paisagens (HOLLIVER, 2020). Em relação ao post sobre *Os pensamentos das moscas*, observo o entrecruzamento de vozes para dissertar

sobre os incômodos das moscas e a capacidade de consciência expressa no zumbizar ou nas formas de ludibriar as armadilhas de afastamento com o uso do saco plástico.

Seguindo a tentativa de observar como humanos e não humanos podem interagir, destacamos a narrativa de Tàkàk, publicada por Okreãjti Metuktire.

O Júpiter para os Kayapó

Figura 02 – O Júpiter para os Kaiapó

O Júpiter para os Kaiapo.

A muito tempo atrás os Ngokréjé eram vítimas de uma ave enorme que capturava os caçadores, crianças e senhoras. Uma dessas vítimas era uma senhora cujo os netos viram a sua avó sendo presa nas garras da ave e levada até à copa das árvores. Os dois meninos foram preparados, na água de um rio, pelo pai para crescerem o mais alto que pudessem para vingar a avó.

Eles cresceram e após vingar a avó deles, descobriram várias coisas entre elas o choro tradicional praticado até hoje pelos Ngokréjé. A amizade formal também foi inventado por eles, que é semelhante ao tratamento que há entre os cristãos que é Cumpadre e Cumadre, esta amizade não é amizade comum mas especial.

Nesta época quando fizeram uma festa que chamam de Tàkàk, também praticado até hoje, eles cantaram músicas novas e uma dessas músicas é sobre uma estrela que chamam de nome comum de Majjryti. Na música o nome próprio desta estrela Majjryti é Tàkàk-nomej-ti que significa Tàkàk de olhos lindos e brilhantes. Esta música também é cantada até hoje nestas festas de Tàkàk.

Bom, a estrela na verdade é um dos planetas do nosso sistema solar, o Júpiter. A estrela que brilha mais forte que as outras.

Até hoje os meninos que recebem homenagem nestas festas Tàkàk tem seus nomes com essas iniciais e completado com alguma características que resulta em um nome Tàkàk_____.

Herdamos esta história do nosso povo atualmente conhecido como Mé-Bê-Ngòkréjé), o meu povo, a minha etnia.

Fonte: Metuktire (via Facebook), 2020.

O texto publicado, além de possibilitar visibilidade ao entendimento de mundo Kayapó, também demarca seus posicionamentos perante os *kubē* (não indígenas). É importante mencionar que as expressões Kayapó têm saído do campo da oralidade e alcançado as redes sociais como manifestações “identitárias ou étnicas”, tornando-se um elemento ou gatilho para a asseguarção de direitos básicos, tais como autonomia e respeito.

Na publicação de Okreãjti Metuktire (2020), podemos observar uma narrativa que desvela o ponto de vista Kayapó sobre um dos elementos do sistema solar: Júpiter.

Assim, como em outras histórias, os elementos do universo aparecem nas relações diretas entre humanos e não-humanos.

Da história da estrela podemos identificar alguns referentes Kayapó, como: o choro tradicional, a celebração de uma amizade especial, a festa de *Tàkàk*; a música da estrela *Majjryti*; e o ritual de nomeação *Tàkàk*, através do acréscimo de outros nomes ou sufixos (que apresente outras características do indivíduo nomeado) à base lexical *Tàkàk*. São histórias herdadas que agora estão sendo contadas no Facebook.

Assim, tanto o conjunto de códigos de uma língua, bem como as multilinguagens expressam a história, as crenças e a cosmologia de diferentes pontos de vista, além de ser instrumento de defesa, de posições éticas, de manifestações contracoloniais, ações e resistências. Apesar do glotocídio vivido pelos povos originários no Brasil, esses povos não assistiram ou ficaram estáticos ao processo de colonização europeu, diferentes atitudes linguísticas foram e ainda são tomadas para a manutenção e sobrevivência das suas línguas e culturas, como as publicações de narrativas Kayapó.

Interações entre as multiespécies e os fenômenos resultantes dessas manifestações nas redes sociais

O modo como Okreãjti Metuktire tem usado as plataformas sociais para suas interações e manifestações discursivas, torna os espaços virtuais como o Facebook lugares de lutas, agências e resistências, além de também permitir ao leitor atento perceber outras vozes e sujeitos nos discursos. Essa abordagem “parte da produção de novos espaços sociais e de novas experiências subjetivas” que derivam da existência de um ciberes-

paço social (FREITAS, 2018, p.02). Um campo rico de possibilidades analíticas por ser composto de múltiplos e diversos espaços de onde emergem polifonias.

Okreãjti é um escritor indígena, da oralidade ao Facebook, apresenta um estilo pessoal de comunicar os saberes de seu povo aos leitores, usa relatos autobiográficos descritos ortograficamente em português e Mebêngôkre para contar histórias, esclarecer informações sobre o modo de pensar Kayapó, divulgar eventos, falar sobre os anciões das aldeias, da sua língua indígena, das músicas Kayapó, como do Forró NB, entre outros assuntos pertinentes a participação e à garantia dos direitos indígenas.

As expressões das agências indígenas nos dias atuais ocorrem em diferentes campos e áreas, apesar dessas manifestações parecerem algo novo, o protagonismo indígena se constituiu ao longo de diferentes processos sociais nos quais os grupos estão inseridos. No caso dos meios de comunicação indígena, temos diferentes exemplos de mobilizações marcados para superar homogeneizações comunicacionais e colonizadoras.

A Rádio Yandê⁶, por exemplo, é a primeira web rádio indígena do Brasil, inspirada em pensadores, como Ailton Krenak e fundada por intelectuais indígenas. Foi construída teoricamente nos conceitos de etnomídia e etnomídia indígena. Conforme a jornalista Renata Tupinambá (2016), “etnomídia é uma ferramenta de empoderamento cultural e étnico, por meio da convergência de várias mídias [...], podendo ser executada por diferentes identidades étnicas e culturais”. Já a etnomídia indígena consiste na

comunicação feita pelos indígenas para os indígenas a partir de suas próprias práticas e conceitos culturais, daí a sua importância (TUPINAMBÁ, 2016).

Os conteúdos da Rádio Yandê e as produções de Okreãjti Metuktire têm em comum o uso do ciberespaço como vias comunicativas e expressivas para promover o fortalecimento, reconhecimento, visibilidade e respeito aos povos originários. Além disso, as ferramentas digitais alternativas e seus diferentes recursos linguísticos são usadas para romper com estereótipos vinculados pelas mídias oficiais.

A imersão nas plataformas sociais por meio da etnografia digital e da leitura de produções textuais de alguns locutores indígenas permite desvelar a presença de outras vozes (humanas e não humanas). Nesse sentido, os textos além de materialização do pensamento, marcam as diferentes vozes, dada a sua polissemia, em um movimento dialógico com o meio físico e os espaços da floresta, da aldeia ou do céu, como foi observado em Tàkàk. Portanto, o caráter interacional da linguagem e da constante auto-organização cultural e linguística garante a existência e resistência dos povos originários no encaminhamento das políticas culturais dos indígenas e para os indígenas em conformação a cada momento de sua existência (CARNEIRO DA CUNHA; CESARINO, 2014).

De tal modo, as narrativas e interações entre as espécies no ciberespaço ocorrem pela mediação de escritores/autores indígenas, que ao mesmo tempo, atuam na defesa dos direitos indígenas e trazem para os debates virtuais as formas como humanos e não humanos se relacionam com o mundo, mesmo em tempos históricos pretéritos.

Essas formas de narrar e se posicionar nos reporta às reflexões de Davi Kopenawa, no livro *A queda do céu: palavras de um*

6 A Rádio foi criada em 2013 por Anápuáka Tupinambá, Renata Tupinambá e Denilson Baniwa com o intuito de valorizar a cultura, arte, música, educação, língua, filosofia e história indígena (TUPINAMBÁ, 2016. Rádio Yandê - Disponível em: <<https://radioyande.com/>>.

xamã Yanomami, o pensador ativista político yanomami com a coautoria de um francês, disserta para os não indígenas e deixa o seu recado sobre a destruição do planeta. Nos capítulos que compõem o livro, Davi Kopenawa descreve a cultura ancestral, a situação atual do seu povo, a origem mítica, a dinâmica invisível do mundo, as monstruosidades da civilização ocidental e as previsões futuras para a humanidade a partir do ponto de vista indígena e da incapacidade do “homem máquina” de compreender a floresta e a “natureza mítica das coisas” (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.12-13).

Nessas produções os autores trazem para as zonas textuais seus conhecimentos de mundo, a fim de resistir e conscientizar o “branco” da destruição das florestas e consequentemente do planeta. São abordagens que resistem “à total dissolução pelo liquidificador modernizante ocidental” e se defende das ações e discursos de um progresso marcado na destruição dos saberes, das florestas e dos coletivos étnicos (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.15).

Para melhor ilustrar esses fenômenos consideramos o caso de eventos políticos recentes na América Latina, como no Peru, no Equador e na Bolívia, estudados por Marisol De La Cadena (2019, p.01), em que a política praticada pelos povos indígenas para fazer prevalecer seus direitos culturais tem sido classificada como “política étnica”.

Segundo De La Cadena (2019, p.01), para o movimento indígena popular a noção de indigeneidade está relacionada a uma formação histórica que excede a noção usual de política tais como conhecemos, pois, seus princípios fundamentam-se na cosmopolítica de diferentes grupos, ressaltando a importância da natureza para a sobrevivência das espécies, em diferentes lutas, como, por exemplo, posições antiminação.

Para além da “política étnica”, os movimentos indígenas atuais propõem uma prática política diferente e plural, pois têm evocado entidades sencientes, tais como: montanhas, água, floresta, estrelas e terra, elementos da “natureza”, para o interior da arena política. São modos de ver o mundo que certamente interferem na interpretação do presente e no antever (ou mesmo prescrever) o futuro (OLIVEIRA, 2016, p.10), como veremos nas análises a seguir.

A esse propósito também destacamos que além da arena política, os não humanos estão presentes nas diferentes produções textuais indígenas, como as de Davi Kopenawa, Ailton Krenak, Mokuká Kayapó e Okreãjti Metuktire. Sobre o acesso à justiça de povos indígenas na América, Ailton Krenak (2019), em *Ideias para adiar o fim do mundo*, desvela o olhar de um escritor, ambientalista e liderança indígena que teve seu território de origem profundamente afetado pela atividade de extração de minérios. Em suas disposições conceituais, o autor chama atenção para o rompimento da distinção entre terra e humanidade, pois para ele “tudo é natureza. O cosmos é natureza”, vejamos:

Tem uma montanha rochosa na região onde o rio Doce foi atingido pela lama da mineração. A aldeia Krenak fica na margem esquerda do rio, na direita tem uma serra. Aprendi que aquela serra tem nome, Takukrak e personalidade. De manhã cedo, de lá do terreiro da aldeia, as pessoas olham para ela e sabem se o dia vai ser bom ou se é melhor ficar quieto. Quando ela está com uma cara do tipo “não estou para conversa hoje”, as pessoas já ficam atentas. Quando ela amanhece esplêndida, bonita, com nuvens claras sobrevoando a sua cabeça, toda enfeitada, o pessoal fala: “Pode fazer festa, dançar, pescar, pode fazer o que quiser”. (KRENAK, 2019, p.10).

A serra narrada por Krenak tem cara, expressa se o dia vai ser bom ou ruim, apresentando uma linguagem específica para aqueles que conseguem entender. Observo os textos/narrativas dos mediadores indígenas como um complexo de diferentes vozes e ações discursivas no tempo e no espaço (físico ou virtual).

Como tal, os textos têm sido registros históricos das mudanças e adaptações de um povo, como os Kayapó. As narrativas provêm da necessidade de produção, armazenamento, expressão, transmissão e reelaboração dos conhecimentos sobre os sujeitos e o meio físico. Neste contexto, não só os Kayapó como os diferentes locutores indígenas têm acompanhado as profundas mudanças, fenômenos geopolíticos e a reorganização sociais, tornando as publicações nas redes sociais lugares de manifestações, resistências e lutas contra as mazelas da colonialidade, sobretudo no Brasil, que se constituiu historicamente pelo glotocídio dos povos originários e afrodescendentes.

Considerações finais

As interações entre as multiespécies narradas por Okreãjti Metuktire no Facebook, sobretudo em *O Júpiter para os Kaiapo*, acionam experiências salvaguardadas por seu povo, o que permite ao leitor lembrar histórias contadas por seus avós (avós, bisavós e tetravós) através de acionadores de memória que reverberam as ontologias dos antepassados e de não humanos nos diferentes espaços (físicos e virtuais).

Por isso, ressalto que as narrativas e expressões indígenas são formas de registrar e contar as histórias e interações entre um povo e outros seres. Nesse contexto, tanto *O pensamento da mosca* como *O Júpiter para os Kaiapo* desvelam o papel da linguagem como episteme de fala e ato cosmolinguístico, são

expressões que a partir de seus autores vêm adaptando as mais variadas adversidades, formas e ferramentas de interação para manutenção dos repertórios biosocioculturais, saberes e posicionamentos étnicos.

Como ressalta Davi Kopenawa:

Na floresta, a ecologia somos nós, os humanos. Mas são também, tanto quanto nós, os xapiri, os animais, as árvores, os rios, os peixes, o céu, a chuva, o vento e o sol! É tudo que veio à existência na floresta, longe dos brancos; tudo o que ainda não tem cerca. As palavras da ecologia são nossas antigas palavras, as que Omama [o demiurgo yanomami] deu a nossos ancestrais. Os xapiri defendem a floresta desde que ela existe. Semper do nunca lado de nossos ancestrais, por isso a devastaram. Ela continua bem viva, não é? brancos, que antigamente ignoravam essas coisas, estão intimamente a entender as coisas. [...] Somos habitantes da floresta. Nasceramos no centro da ecologia e lá crescemos. (KOPENAWA; ALBERT, 2015, p.16).

Dessa forma, acredito que as manifestações indígenas não somente contam as suas histórias, mas revelam trajetórias outras, servindo a aqueles que lhe transformam em ação, em agência, força e resistência. Por isso, reiteramos a urgência da sociedade conhecer, entender e respeitar o que os povos originários têm a nos dizer, pois suas narrativas e conhecimentos são resultado de anos da interação entre esses povos e os mais-que-humanos. São conhecimentos sobre as diferentes formas e organizações sociais, com a participação ativa de diferentes sujeitos, tais como: sol, lua, estrelas, onça, cobras, serras e rios.

Referências

ÂRHEM, K. "Ecosofia Makuna". In: F. Correa (org.), *La Selva Humanizada: Ecología Alternativa en el Trópico Húmedo Colombiano*. Bogotá: Instituto Colombiano de Antropología/Fondo FEN Colombia/Fondo Editorial CEREC, 1993.

- AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade(s) enunciativa(s)**. In: Cadernos de Estudos Linguísticos, Campinas, n.19, p. 25-42, jul./dez, 1990.
- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV, V. N). **Marxismo e filosofia da linguagem**. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem 6ª ed. Tradução por Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1992.
- CARNEIRO DA CUNHA, M.; CESARINO, P. N. **Poéticas culturais e povos indígenas**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2014.
- CUNHA, A. A. **Estudos de Enunciação**. — Belém: EDUFPA, 2007.
- DURANTI, A. **Agency in Language**. In: A companion to linguistic anthropology. Malden, MA: Blackwell Pub, 2004.
- DE LA CADENA, M. **Natureza incomum: histórias do antropocego**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros, Brasil, 2018.
- _____. **Cosmopolítica indígena nos Andes: Reflexões conceituais para além da “política”**. 2.ed. Maloca: Revista de Estudos Indígenas, 2019. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/maloca/article/view/13404>. Acesso em: 12 de jan. de 2021.
- DESCOLA, P. **Além da natureza e cultura**. Tesituras, v. 3, n. 1, 2015.
- FREITAS, E. T. **Dossiê temático: Etnografia digital**. Antropolítica - Revista Contemporânea de Antropologia, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/antropolitica/article/view/41882>. Acesso em: 05 de jun. de 2021.
- HOLLIVER, G. **Uma antropologia que dança: algumas notas sobre paisagens de conceitos em Anna Tsing**. Anuário Antropológico [Online], v.45 n.3. 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/aa.6653>. <<http://journals.openedition.org/aa/6653>> Acesso em: 10 janeiro 2022.
- GRÜTZMACHER, A. D; NAKANO, O. **Comportamento da mosca doméstica, Musca Domestica L., em Relação ao Uso de Saco Plástico Transparente Contendo Água**. An. Soc. Entomol. Brasil, 26(3), 1997.
- IZARD MARTÍNEZ, G; FLORES MARTOS, J. A; MARTÍNEZ MAURI, M. **Mediaciones indígenas en el espacio audiovisual: películas, series y videoclips**. Disparidades. Revista de Antropología [Online], 76(2), e015d, 2022. Disponível em: <<https://dra.revistas.csic.es/index.php/dra/article/view/900?fbclid=IwAR0USBj7eJUvK-LqmtLCDcFp95qdqlOnQiq4ZWL5sUs2kUD-SsiC-vxoP0Ro%3E>>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- KOPENAWA, D.; ALBERT, B. **A queda do céu: palavras de um xamã Yanomami**. São Paulo: Cia. das Letras, 2015.
- KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- LÉVI-STRAUSS, C. **Mythologiques**. 4 vols. Paris: Plon, 1964–1971.
- LÉVI-STRAUSS, C. A estrutura dos mitos [1955]. In: **Antropologia Estrutural**. São Paulo, Cosac Naify, 2008 [1958].
- LIMA, T. S. **Para uma teoria etnográfica da distinção natureza e cultura na cosmologia juruna**. RBCS, vol 14, n. 40, 1999.
- METUKTIRE, O. P. **BGE. Indígenas precisam de alternativas**. Colider-MT, 2012. Disponível em: <<http://raoni.com/atualidade-374.php>>. Acesso em: 02 de fev. de 2022.
- _____. **O Júpiter para os Kaiapo**. Publicado em: 06 de dez de 2020. Disponível em: <https://www.facebook.com/PatxonMetuktire/posts/3536897173053149>. Acesso em: 19 de jan. de 2022.
- _____. **Os pensamentos das moscas**. Publicado em: 13 de mai. de 2021. Disponível em: <https://www.facebook.com/PatxonMetuktire/posts/3966237866785742>. Acesso em: 19 de jan. de 2022.
- OLIVEIRA, J. P. de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2016.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: Michel Pêcheux**. (Trad. Eni Pulcineli Orlandi). 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.
- PARDINI, P. **Amazônia indígena: a floresta como sujeito**. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, 15(1), 2020. doi: 10.1590/2178-2547-BGOELDI-2019-0009.

SALANOVA, A. P. **A nasalidade em Mëbêngôkré e-Apinayé; o limite do vozeamento soante**. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, do Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas-SP, 2001.

SEIXAS, Raul. **Mosca na sopa**. Álbum Krig-ha, Bandolo!. Rio de Janeiro. Philips Records, 1973. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=uILahrIRiMA&ab_channel=AcervoMusical>.

TUPINAMBÁ, R. M. **Etnomídia, uma ferramenta para a comunicação dos povos originários**. Brasil de fato. Publicada em: 11 de ago. de 2016. Disponível em: <https://www.brasildefatopr.com.br/2016/08/11/etnomidia-por-uma-comunicacao-dos-povos-originaarios>.

TSING, A. A multispecies ontological turn? In: OMURA, Kei'ichi; MASASHI, Cho Shun No; MASAHIKO, Cho Kusumi (Eds.). **The world multiple: the quotidian politics of knowing and generating entangled worlds**. New York: Routledge, 2018.

_____. Viver nas ruínas: **paisagens multiespécies no antropoceno**. Thiago Mota Cardoso, Rafael Victorino Devos. Brasília: IEB Mil Folhas, 2019.

VILAÇA, A. **Comendo como Gente: Formas do Canibalismo Wari' (Pakaa Nova)**. Rio de Janeiro: Anpocs/Editora UFRJ, 1992.

VILLAS-BÔAS, A. J. A. (Coord.). **Diagnóstico da efetividade do fundo Kayapó na melhoria da qualidade de vida do povo kayapó e na gestão e integridade de seus territórios**. Instituto Socioambiental - São Paulo, 2019.

VIVEIROS DE CASTRO, E. **Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio**. *Mana*, vol.2, n.2, 1996.

_____. **Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena**. In: *A Inconstância da Alma Selvagem*. São Paulo: COSACNAIFY, 2002.

Recebido em: 09/05/2022
Aprovado em: 25/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

REVISTA
TABULEIRO DE
LETRAS

ARTIGOS

Da entrevista oral à entrevista escrita: uma proposta de sequência didática na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível

*Gabriele Cristine Carvalho (IFMG)**

<https://orcid.org/0000-0002-9871-2895>

*José Manoel Siqueira da Silva (UFS – IFMG)***

<https://orcid.org/0000-0002-5928-3450>

*Victor Renê Andrade Souza (UFS – IFMG)****

<https://orcid.org/0000-0003-0392-2839>

Resumo:

Um dos desafios do ensino de português como língua materna é o de articular as práticas de linguagem preconizadas nos documentos oficiais (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica) de modo contextualizado e significativo para o aluno. Neste texto, apresentamos uma proposta de sequência didática baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004), na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2003) e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017). Propomos uma sequência didática relacionada aos impactos da pandemia de Covid-19 no mundo do trabalho à medida em que são desenvolvidas habilidades relativas ao componente curricular Língua Portuguesa, especificamente a relação entre oralidade e escrita, a partir da retextualização de entrevistas orais para a modalidade escrita. Apresentamos, detalhadamente, a sequência didática e analisamos sua aplicação em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Água Branca, no interior do estado de Alagoas,

-
- * Doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Integrante do grupo de estudos Enunciar e do Laboratório Integrado de Práticas Educativas (LAPES). Professora efetiva de Língua Portuguesa e Língua Espanhola no Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Santa Luzia). E-mail: gabriele.carvalho@ifmg.edu.br. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3877291725993042>.
- ** Doutorando em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Pós-graduando em Docência com ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Arcos). E-mail: manoelsqr@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4016928659776581>.
- *** Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Pós-graduando em Docência com ênfase na Educação Básica pelo Instituto Federal de Minas Gerais (IFMG – Campus Arcos). E-mail: victor.andrade573@gmail.com. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6402436577817417>.

durante a pandemia de Covid-19. A partir disso, evidenciamos a produtividade da proposta e apontamos para a possibilidade de replicação em outros contextos educacionais.

Palavras-chave: Sequência didática; Oralidade; Escrita; BNCC; Pedagogia culturalmente sensível.

Abstract:

From the oral interview to the written interview: a proposal for a didactic sequence from the perspective of culturally sensitive pedagogy

One of the challenges of teaching Portuguese as a mother tongue is to articulate the language practices recommended in official documents (reading, text production, orality, and linguistic/semiotic analysis) in a contextualized and meaningful way for the student. In this paper, we present a proposal for a didactic sequence based on the theoretical-methodological assumptions of Dolz, Noverraz and Shneuwly (2004), in the perspective of culturally sensitive pedagogy (ERICKSON, 1987; BORTONI-RICARDO, 2003) and on the guidelines of the *Base Nacional Comum Curricular* (National Common Curricular Base) (BRAZIL, 2017). We propose a didactic sequence related to the impacts of the Covid-19 pandemic on the world of work as skills related to the Portuguese curricular component are developed, specifically the relationship between orality and writing, from the retextualization of oral interviews to the written modality. We present, in detail, the didactic sequence and analyze its application in a 7th grade of an elementary school class of the municipal network of Água Branca, in the countryside of the state of Alagoas, during the Covid-19 pandemic. We highlight the productivity of the proposal and point to the possibility of replication in other educational contexts.

Keywords: Didactic sequence; Orality; Writing; BNCC; Culturally sensitive pedagogy.

1 Introdução

Articular, de modo contextualizado e significativo para o aluno, as práticas de linguagem (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), preconizadas nos documentos oficiais, é um dos desafios do ensino de português como língua materna. Essa questão se potencializou ainda mais devido ao contexto de ensino remoto emergencial/ensino híbrido imposto pela pandemia de Covid-19, no qual o professor se viu distante dos alunos e, por conseguinte, precisou mobilizar novas es-

tratégias para o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas em sala de aula.

Diante desse cenário, como professores de Língua Portuguesa, sentimos a necessidade de intensificar práticas que gerassem mais engajamento dos estudantes. Neste artigo, apresentamos uma sequência didática para o desenvolvimento do gênero entrevista, baseada nos pressupostos teórico-metodológicos de Dolz, Noverraz e Shneuwly (2004), na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987; BOR-

TONI-RICARDO, 2003) e nas orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Propomos uma sequência didática relacionada aos impactos da pandemia de Covid-19 no mundo do trabalho, especificamente no contexto da comunidade escolar, à medida em que são desenvolvidos conteúdos do componente curricular de Língua Portuguesa, especificamente a relação entre oralidade e escrita – frente a existência de ações pedagógicas que privilegiam a escrita em detrimento da oralidade (MARCUSCHI, 1999; FURST, 2014; NEGREIROS; VILAS BOAS, 2017), a partir da reatualização (MARCUSCHI, 2010) de entrevistas orais para a modalidade escrita.

A proposta foi aplicada em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Água Branca, no interior do estado de Alagoas, durante a crise sanitária que se instalou devido ao SARS-CoV-2. Neste texto, descrevemos a sequência didática criada e analisamos sua aplicação, de modo a evidenciar a produtividade da proposta e a possibilitar sua replicação em outros contextos educacionais. Neste texto, descrevemos a sequência didática criada e analisamos sua aplicação, de modo não somente a evidenciar a eficácia de produtos educacionais como o proposto, mas também de possibilitar sua replicação em outros contextos educacionais, o que poderá possibilitar um aprimoramento da prática de professores da educação básica (AZEVEDO; FREITAG, 2020).

As três primeiras seções deste texto correspondem aos nossos fundamentos teórico-metodológicos, nas quais i) discutimos aspectos relacionados ao ensino de língua portuguesa, principalmente as relações entre oralidade e escrita, associando com os diferentes campos de atuação da vida social do estudante; ii) destacamos a produ-

tividade de produtos educacionais, como as sequências didáticas, e a importância do compartilhamento dessas propostas pedagógicas; e iii) tratamos dos postulados teóricos relacionados às sequências didáticas e à perspectiva da pedagogia culturalmente sensível. Em seguida, apresentamos os resultados da execução da sequência didática, descrevendo e analisando seu processo de implementação em sala de aula. Por fim, apresentamos nossas considerações finais.

2 Práticas de oralidade e escrita e campos de atuação

O Ensino Fundamental é visto como o período no qual o estudante começa a compreender e exercer a sua cidadania frente ao mundo no qual está inserido, posicionando-se de maneira crítica em relação aos elementos que o circundam (BRASIL, 1996). Trata-se, então, de um período no qual os estudantes passam por um processo de criação de sua identidade. Com isso, é preciso assegurar que esses sujeitos desenvolvam na escola um conjunto de valores e habilidades (linguísticas e sociais) que possam ser mobilizados em sua atuação cidadã.

Desde a promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998), o ensino de Língua Portuguesa tem como foco o desenvolvimento das capacidades linguísticas dos alunos, com ênfase nos usos sociais da linguagem. Através do desenvolvimento das práticas de leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica, espera-se que o/a estudante possa perceber como a língua se relaciona com a sociedade e como pode mobilizá-la em função das diferentes demandas sociais.

Mais recentemente, a BNCC, promulgada em 2017, enfatiza que, ao ensino do componente Língua Portuguesa, cabe “proporcionar aos estudantes experiências que contri-

buam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica” (BRASIL, 2017, p. 67-68). Para atingir esse objetivo, o ensino deve ser guiado por eixos de integração, que correspondem justamente às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção textual e análise linguística/semiótica. O componente metalinguístico, nesse sentido, deve ser mobilizado em função das práticas linguísticas, não como um fim em si mesmo. Práticas antes tomadas como secundárias, como a oralidade (MARCUSCHI, 1999; FURST, 2014; NEGREIROS; BOAS, 2017), assumem maior destaque, tornando-se elementos integrantes do ensino de Língua Portuguesa, não mais permanecendo à margem.

Para Marcuschi (2010), oralidade e escrita não devem ser compreendidas como práticas linguísticas opostas. As diferenças existentes entre as duas modalidades trazem à tona “a necessidade de estudar as questões relacionadas à oralidade como um ponto de partida para entender o funcionamento da escrita” (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007, p. 14), porque diferentes práticas sociais exigem diferentes usos linguísticos.

O aluno, quando chega à escola, já possui conhecimento de sua própria língua, uma vez que é falante dela.¹ Conscientizar os alunos acerca dos aspectos que compõem a língua em suas múltiplas manifestações implica fazê-los reconhecer que a oralidade e a escrita não são opostas: “as diferenças entre a fala e a escrita se dão dentro do *continuum* tipológico das práticas sociais de produção textual e não na relação dicotômica de dois polos opostos” (MARCUSCHI, 2010, p. 37).

Bortoni-Ricardo (2005) propõe um *continuum* oralidade-letramento, constituído nos extremos por práticas sociais de orali-

dade e de escrita. No entanto, dentro desse *continuum*, não há limites rígidos, de modo que não podemos conceber, por exemplo, a fala como informal e a escrita como formal, tendo em vista que existem gêneros orais formais, altamente monitorados, e, por outro lado, gêneros escritos informais.

Essa complexidade pode ser percebida no ato de retextualizar proposto por Marcuschi (2010). Para o autor, o processo de retextualização envolve uma série de operações complexas realizadas durante a passagem de um texto de uma modalidade à outra, como da fala para a escrita, como propomos aqui. Entretanto, o processo não é simples, automático. Retextualizar não significa simplesmente transcrever o que foi dito oralmente. É preciso considerar as especificidades entre os gêneros orais e escritos envolvidos dentro do *continuum* oralidade-letramento. As operações de retextualização consideram aspectos relativos tanto à forma e à substância, quanto ao conteúdo e à expressão. Quanto ao processo de aprendizagem de língua, ele pode ser produtivo não apenas por permitir o trabalho com o gênero, mas por ampliar a compreensão de como se estruturam as modalidades da língua dentro do *continuum*, em que cada modalidade tem suas especificidades e estão associadas a usos sociais da linguagem específicos. Compete à escola esclarecer aos alunos que cada modalidade da língua se relaciona com diferentes campos de atuação.

Sobre os campos de atuação, a BNCC orienta que o trabalho com as práticas de linguagem seja desenvolvido de modo contextualizado: “essas práticas derivam de situações da vida social e, ao mesmo tempo, precisam ser situadas em contextos significativos para os estudantes” (BRASIL, 2017, p. 84). As práticas de linguagem são, então, organizadas em torno de campos de atua-

1 Utilizamos conhecimento aqui no sentido de conhecimento implícito ou competência linguística.

ção: campo da vida cotidiana (somente anos iniciais), campo artístico-literário, campo das práticas de estudo e pesquisa, campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública, sendo que esses dois últimos aparecem fundidos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como campo da vida pública. Esses campos de atuação estão organizados de modo a permitir um ensino contextualizado, com progressão sistemática das práticas e foram selecionados

por se entender que eles contemplam dimensões formativas importantes de uso da linguagem na escola e fora dela e criam condições para uma formação para a atuação em atividades do dia a dia, no espaço familiar e escolar, uma formação que contempla a produção do conhecimento e a pesquisa; o exercício da cidadania, que envolve, por exemplo, a condição de se inteirar dos fatos do mundo e opinar sobre eles, de poder propor pautas de discussão e soluções de problemas, como forma de vislumbrar formas de atuação na vida pública; uma formação estética, vinculada à experiência de leitura e escrita do texto literário e à compreensão e produção de textos artísticos multissemióticos (BRASIL, 2017, p. 84).

E a esses campos de atuação estão associados gêneros, práticas, atividades e procedimentos. O documento esclarece, no entanto, que não há uma rigidez nessa seleção. São sugeridos gêneros para cada campo de atuação, mas isso não significa obrigatoriedade, há flexibilidade.

No que diz respeito ao Ensino Fundamental, o que envolve os Anos Iniciais e os Anos Finais, o documento preconiza competências específicas para o ensino de língua portuguesa que devem ser desenvolvidas, de modo progressivo e sistemático. Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, especificamente, preconiza-se um aprofundamento da formação do educando, a partir

do contato com gêneros textuais de diversos campos de atuação. Os gêneros jornalísticos e os publicitários são privilegiados, com foco em estratégias linguístico-discursivas e semióticas voltadas para a argumentação e a persuasão. Todo esse processo é organizado em práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades, com especificações para cada nível da etapa.

Para o 6º e 7º anos do Ensino Fundamental, destaca-se o campo jornalístico-midiático, a partir do qual se pretende

propiciar experiências que permitam desenvolver nos adolescentes e jovens a sensibilidade para que se interessem pelos fatos que acontecem **na sua comunidade, na sua cidade e no mundo e afetam as vidas das pessoas**, incorporem em suas vidas a prática de escuta, leitura e produção de textos pertencentes a gêneros da esfera jornalística em diferentes fontes, veículos e mídias, e desenvolvam autonomia e pensamento crítico para se situar em relação a interesses e posicionamentos diversos e possam produzir textos noticiosos e opinativos e participar de discussões e debates de forma ética e respeitosa (BRASIL, 2017, p. 140, grifos nossos).

Os gêneros do campo jornalístico-midiático estão presentes no cotidiano do estudante. É por meio desses gêneros que os indivíduos podem observar a exposição de posicionamentos e fatos pelo uso que se faz da língua. Nesse contexto, as práticas de linguagem devem ser trabalhadas de modo a desenvolver nos estudantes habilidades linguísticas que lhes permitam compreender sentidos em circulação e agir socialmente por meio da mobilização de recursos linguísticos.

Em que pesem as orientações contidas no documento normativo da BNCC, é um desafio implementá-las em sala de aula, tendo em vista a relação indissociável entre os eixos integrativos e o papel relegado aos conhecimentos metalinguísticos; o que impli-

ca uma quebra de paradigmas relacionados ao ensino tradicional de Língua Portuguesa.

3 A produtividade dos produtos educacionais

Uma maneira de prospectar práticas pedagógicas alinhadas ao que é preconizado em documentos normativos é mediante o compartilhamento de práticas pedagógicas sujeitas à avaliação da comunidade científica e replicáveis em outros contextos educacionais. Existem muitas formas de intervir pedagogicamente e de socializar boas práticas (AZEVEDO; FREITAG, 2020). O desenvolvimento e o compartilhamento de materiais didáticos e produtos educacionais é uma ação que contribui para o aprimoramento das aulas de língua portuguesa, permitindo a replicação de práticas cientificamente validadas e reproduzíveis em outros contextos educacionais.

O trabalho desenvolvido no bojo dos mestrados profissionais em Letras (FREITAG, 2017) e dos cursos de especialização *latu sensu*, como a Especialização em Docência do Instituto Federal de Minas Gerais Campus Arcos,² são exemplares disso. Esses cursos têm contribuído para a formação continuada de professores pesquisadores e os resultados dessas investigações têm sido convertidos em produtos educacionais (cadernos pedagógicos, módulos didáticos etc.) que possibilitam a replicação por outros professores em outras realidades.

O desenvolvimento desses produtos envolve uma série de questões: “no ciclo da pesquisa-ação, partimos da identificação de

um problema para o desenvolvimento de um produto que possa atender às necessidades delimitadas inicialmente” (AZEVEDO; FREITAG, 2020, p. 36). O produto é resultado da tomada de decisões iniciais para que haja um resultado satisfatório para o que foi proposto. Desse modo, o

produto educacional é um objeto de aprendizagem desenvolvido a partir de pesquisa científica (o ciclo acadêmico) para a resolução de um problema (o ciclo da ação) com contribuições para o aprimoramento da prática profissional de professores da Educação Básica (AZEVEDO; FREITAG, 2020, p. 36).

Se nosso foco, em sala de aula, é desenvolver habilidade X nos alunos, é necessário que, *a priori*, partamos do problema existente. Tomamos como exemplo a relação entre oralidade e escrita. Se queremos que nossos alunos tenham consciência dos aspectos constitutivos da oralidade e que observem quais aspectos da oralidade (não) passam para a escrita, é necessário que busquemos, inicialmente, identificar quais os problemas existentes nessa relação: há transposição de traços orais para a escrita? Há desconhecimento dos diferentes contextos de utilização das diferentes modalidades? Metodologicamente, como trabalhar essa transposição?

Uma maneira de estruturar práticas pedagógicas, e compartilhá-las, é mediante a elaboração de sequências didáticas. Defendemos, neste artigo, que a elaboração de uma sequência didática na perspectiva da pedagogia culturalmente sensível é uma forma eficaz de estruturar práticas pedagógicas que poderão ser compartilhadas e, posteriormente, replicadas.

4 As sequências didáticas e a pedagogia culturalmente sensível

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 84), “uma ‘sequência didática’ é

2 O acervo de produtos pedagógicos desenvolvidos no escopo do curso é disponibilizado gratuitamente para que outros professores e outras escolas possam reutilizar estas práticas inovadoras: <https://sites.google.com/ifmg.edu.br/pgd/p%C3%A1gina-inicial?authuser=0>.

um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Assim, o objetivo da sequência didática é permitir a aquisição de um gênero e, por conseguinte, o domínio de habilidades linguísticas e textuais contextualizadas. Os autores ressaltam a necessidade de se ensinar os gêneros que os alunos não dominam, bem como os gêneros da esfera pública, como os jornalísticos.

Como procedimento metodológico, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) propõem uma estrutura que deve servir de base para o desenvolvimento das sequências, que envolve a apresentação da situação, a partir de: (i) uma explicação detalhada da tarefa que os alunos deverão desenvolver; (ii) uma produção inicial, que funcionará como uma avaliação diagnóstica; (iii) módulos, constituídos de atividades que permitirão instrumentalizar os alunos a dominar o gênero; e (iv) uma produção final, a qual permitirá aos discentes colocar em prática os conhecimentos linguísticos e textuais adquiridos.

A modularidade é o princípio mais importante dessa teoria, permitindo a aquisição de toda a complexidade da produção de um gênero mediante atividades diversificadas, que explorem diferentes nuances do texto, permitindo ao aluno “a possibilidade de ter acesso, por diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, desse modo, suas chances de sucesso” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 89). Os autores ainda destacam que esse método permite a aprendizagem de uma linguagem técnica sobre os gêneros trabalhados.

A sequência que apresentaremos se baseia nesse modelo, já que tem como objetivo central o desenvolvimento do gênero entrevista (nas suas diferentes modalidades), mas foi adaptada às necessidades da turma e do professor regente e às condições peda-

gógicas impostas pelo contexto pandêmico³ e atua em diálogo com a pedagogia culturalmente sensível.

Pensando nas questões que levam ao sucesso ou ao fracasso escolar, Erickson (1987) apresenta uma proposta pedagógica que considera as diferenças culturais interacionais entre professor e aluno como fundamentais para o sucesso escolar. O autor mostra, com base nas pesquisas realizadas por antropólogos orientados pela sociolinguística, que a diferença nos estilos culturais de comunicação tem um importante papel na aprendizagem escolar dos estudantes oriundos das minorias (por exemplo, étnicas, econômicas e linguísticas). O autor explica que, embora muitas vezes professores e alunos façam parte da mesma comunidade de fala (*speech communities*), têm diferentes redes de fala (*speech networks*) – apresentando, por exemplo, diferenças na maneira de apresentar ironia, sinceridade, afetividade, desinteresses etc. –, podendo levar a mal-entendidos e, posteriormente, ao desinteresse escolar ou baixo rendimento. Propõe, então, uma pedagogia culturalmente sensível (*a culturally responsive pedagogy*), que

é um tipo especial de esforço realizado pela escola, que pode reduzir as dificuldades de comunicação entre professores e alunos, promovendo a confiança e prevenindo a gênese de conflitos que se movem rapidamente para além dos mal-entendidos interculturais, evoluindo para confrontos amargos nesse intercâmbio de identidades negativas entre alguns alunos e seus professores (ERICKSON, 1987, p. 355, tradução nossa).⁴

3 Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que as sequências “não devem ser consideradas um manual a ser seguido passo a passo” (p. 107). Cabe ao professor realizar escolhas com base no conhecimento já adquirido pelos alunos, visando alcançar objetivos reais relacionados às suas possibilidades.

4 No original: “is one kind of special effort by the school that can reduce miscommunication by

Bortoni-Ricardo (2003) aplica os princípios da pedagogia culturalmente sensível à Sociolinguística Interacional. Como proposta metodológica dessa abordagem para a sala de aula, Bortoni-Ricardo (2003) defende que as estratégias interativas devem ocorrer por meio de “andaimes”, visto que estes são um recurso pedagógico importante nos eventos de letramento⁵. O *scaffolding* ou *andaime* é um tipo de interação que ocorre quando um membro é mais competente do que o outro na interação, auxiliando-o a adquirir certas habilidades, o que, na sala de aula, associamos, principalmente, à relação professor-aluno (BORTONI-RICARDO, 2003).⁶ No caso do ensino de língua portuguesa, os andaimes possibilitariam a aquisição dos estilos mais monitorados da língua, isto é, quando ocorre um grau maior de planejamento ou de atenção na produção oral ou escrita.

A autora cita, como formas de aplicação da pedagogia culturalmente sensível,

teachers and students, foster trust, and prevent the genesis of conflict that moves rapidly beyond intercultural misunderstanding to bitter struggles of negative identity exchange between some students and their teachers” (ERICKSON, 1987, p. 355).

5 Vários autores, como Kleiman (2005) e Soares (1998), diferenciam alfabetização de letramento. Para as autoras, a alfabetização é a aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, já o letramento inclui as práticas sociais de usos da leitura e da escrita. Nessa concepção, um indivíduo pode ser analfabeto, mas ter um grau de letramento, já que está inexoravelmente inserido em uma cultura letrada como a nossa. Kleiman (2005) define os eventos de letramento como “a ocasião em que a fala se organiza ao redor de textos escritos e livros envolvendo a sua compreensão. Segue as regras de usos da escrita da instituição em que acontece. Está relacionada ao conceito de evento de fala, que é governado por regras e obedece às restrições impostas pela instituição” (p. 23).

6 Como se vê, há uma clara relação com a teoria da “zona de desenvolvimento proximal” de Vygotsky, que é citado por Bortoni-Ricardo (2003) e por Erickson (1987).

aproveitar as experiências e vivências que as crianças trazem consigo, repetindo padrões interacionais que lhes são familiares; desenvolver estratégias que façam a distinção entre eventos de oralidade e de letramento; implementar estratégias de envolvimento, permitindo que a criança fale, ratificando-a como falante legítimo, respeitando-lhe as peculiaridades, acolhendo-lhe as sugestões e tópicos, incentivando-a a manifestar-se, fornecendo-lhe modelos de estilos monitorados da língua e mostrando-lhe como e quando usar esses estilos. Enfim, a escola tem de aceitar a diversidade e torná-la funcional (BORTONI-RICARDO, 2003, p. 134).

Como se poderá ver, na próxima seção, essas concepções teórico-metodológicas foram consideradas para o desenvolvimento e aplicação da sequência didática proposta, pois a temática (pandemia), o gênero textual (entrevista) e os textos modelares que a compõem (entrevistas com personalidades jovens que fazem parte do universo dos alunos) foram selecionados cuidadosamente com o objetivo de valorizar as vivências e as experiências dos alunos, tornando o ambiente escolar acolhedor para a promoção da aprendizagem. Além disso, em todos os momentos da execução dessa proposta o conhecimento prévio dos estudantes (linguístico, textual e sociocultural) foi acionado, ratificando-o como falante legítimo. Portanto, desenvolver uma sequência didática sobre retextualização com base em uma pedagogia culturalmente sensível permite articular as práticas de linguagem de modo significativo e contextualizado. Os resultados da aplicação do nosso produto educacional são apresentados a seguir.

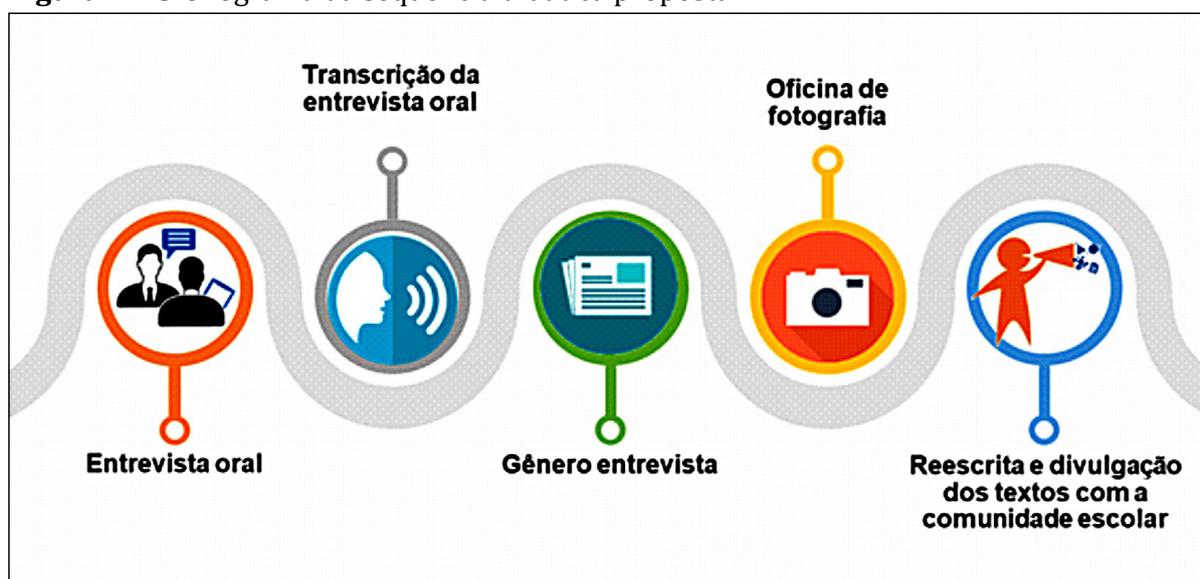
5 Uma proposta de sequência didática

A sequência didática proposta consiste em um conjunto de cinco aulas voltadas

ao trabalho do gênero entrevista⁷, ressaltando aspectos da oralidade e da escrita da Língua Portuguesa, partindo do reconhecimento dos elementos constitutivos da modalidade oral da língua à retextualização para um gênero escrito. Sugerimos

uma sequência didática que parte de uma temática social latente nos alunos, a pandemia de Covid-19,⁸ para o desenvolvimento de habilidades linguísticas.⁹ O cronograma das aulas pode ser observado na Figura 1:

Figura 1 – Cronograma da sequência didática proposta.



Fonte: Elaboração própria.

A primeira aula teve como objetivo apresentar aos alunos a proposta, iniciar a discussão acerca do gênero entrevista oral e instrumentalizá-los para a realização de entrevistas com pessoas da comunidade que continuaram trabalhando durante a pandemia de SARS-CoV-2. Na segunda aula, a proposta foi discutir aspectos constitutivos da oralidade, através da transcrição das próprias entrevistas realizadas pelos alunos. A terceira aula foi direcionada à discussão da

entrevista escrita – produção final, e a quarta, à sensibilização acerca dos aspectos multimodais do gênero. A última aula da sequência foi destinada à revisão dos textos a partir da avaliação do professor e à socialização dos resultados com a comunidade escolar.

Todas as atividades estão descritas no Quadro 1, com indicação das habilidades mobilizadas conforme a BNCC, de modo que possam ser replicadas em outros contextos educacionais. Um conjunto de slides foi de-

7 A escolha do gênero deu-se devido às atividades desenvolvidas durante as Olimpíadas de Língua Portuguesa no 7º ano, pois uma das oficinas propunha a realização de uma entrevista oral com algum habitante do lugar onde os estudantes viviam, de modo que os alunos já tinham, em algum grau, conhecimento sobre o gênero. Assim, consideramos produtivo expandir esse conhecimento. Além disso, cabe destacar que esse gênero integra o campo de atuação jornalístico-midiático proposto pela BNCC (2017).

8 Ressalvamos que a seleção da temática a ser trabalhada deve ser adaptável a cada contexto educacional, de modo que a questão norteadora das atividades dialogue com o meio social da comunidade escolar (ERICKSON, 1987).

9 Apesar de destacarmos os aspectos linguísticos, apontamos para o potencial interdisciplinar da proposta, que pode mobilizar outras áreas do conhecimento, como a Matemática, ao tratar, por exemplo, quantitativamente os dados das entrevistas.

envolvido para mediar todos os encontros.¹⁰

Quadro 1 – Esquema geral da sequência didática.

Aula 1: Entrevista oral
Objetivo: Apresentar aos alunos a proposta, iniciar a discussão acerca do gênero entrevista oral e instrumentalizá-los para a realização de entrevistas com pessoas da comunidade que continuaram trabalhando durante a pandemia de Covid-19.
Habilidades (BNCC): (EF69LP10), (EF69LP13).
Atividades Propostas 1) Apresentar à turma a sequência didática a ser desenvolvida em sala. 2) Sensibilizar os alunos acerca da proposta de documentar a rotina dos trabalhadores durante a pandemia de Covid-19 por meio de entrevista oral e escrita, reforçando a importância deles como agentes transformadores da comunidade. 3) Discutir com os alunos o passo a passo para a realização de uma entrevista, apresentando instruções de como realizá-la (roteiro, seleção do entrevistado, comportamento do entrevistador, ambiente de realização da entrevista, posicionamento do gravador – celular etc.), partindo dos conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero e do papel do entrevistador, além de ilustrar a situação com uma entrevista exemplar (um vídeo). É recomendável que o roteiro de entrevistas seja construído colaborativamente, ou seja, alunos e professores, durante a aula, devem elaborar, juntos, as perguntas-base a serem feitas ao entrevistado. O professor deve mediar essa construção e anotar as questões que surgirem, limitando o número de questões para que a entrevista não se estenda. 4) Solicitar, como tarefa para aula seguinte, a realização de uma entrevista com um conhecido que tenha, de algum modo, mantido sua rotina de trabalho durante a pandemia de Covid-19. Preferencialmente, recomenda-se que os alunos já consigam definir seus potenciais entrevistados em sala e que utilizem o celular para gravar a entrevista. Deve-se esclarecer que os alunos devem compartilhar os áudios de suas entrevistas no grupo do <i>WhatsApp</i> da turma, de modo que todos tenham acesso às gravações. ¹¹

10 Com vistas a viabilizar a replicação dessa sequência, disponibilizamos todo o material em um repositório permanente, disponível em: <https://drive.google.com/file/d/136jZf4BwsY7ntsZyGpRnoW5QjmdRKC-zH/view?usp=sharing>.

11 Por conta da pandemia, os alunos não puderam se reunir em grupo. A socialização por meio do grupo de *WhatsApp* foi a forma mais eficiente que encontramos para o acesso aos avanços dos alunos.

Aula 2: Transcrevendo a fala: aspectos constitutivos da oralidade

Objetivo: Discutir aspectos constitutivos da oralidade, através da transcrição das próprias entrevistas realizadas pelos alunos.

Habilidades (BNCC): (EF69LP19), (EF69LP12).

Atividades Propostas

- 1) Solicitar que os alunos levem para a aula o áudio proveniente da gravação da entrevista.
- 2) Iniciar a aula, discutindo com os alunos acerca da experiência de realizar entrevistas orais, realizando estas perguntas: Como foi realizar a tarefa? Quais foram as maiores dificuldades? Gostaram da experiência?
- 3) Explicitar o próximo passo da sequência de aulas: realizar a transcrição da entrevista oral.
- 4) Refletir com os alunos acerca dos aspectos constitutivos da oralidade. O que os alunos percebem como comum na linguagem falada? Percebem diferenças entre a fala e a escrita? Quanto à formalidade, há diferença entre um texto formal escrito e um oral? Existem vícios de linguagem?
- 5) Após a discussão, direcionar a aula para a reflexão acerca dos aspectos constitutivos da oralidade (repetições, presença de fenômenos fonológicos variáveis, de pausas preenchidas, de marcadores discursivos etc.), a partir das entrevistas realizadas pelos alunos, esclarecendo que, apesar desse reconhecimento, existem situações comunicativas que requerem maior monitoramento. Sugere-se uma escuta compartilhada de alguma das entrevistas gravadas.
- 6) Fornecer, na sequência, os encaminhamentos para o processo de transcrição ortográfica da entrevista, ou seja, os alunos devem transcrever em casa o material auditivo exatamente como foi dito pelo(a) entrevistado(a), seguindo as normas estabelecidas em sala. O objetivo da transcrição é fazer os alunos compreenderem o modo com a fala se estrutura nas situações comunicativas.

Aula 3: Da entrevista oral à entrevista escrita

Objetivo: Discutir os aspectos do gênero entrevista escrita.

Habilidades (BNCC): (EF69LP10), (EF69LP06), (EF69LP07), (EF69LP16), (EF69LP17).

Atividades Propostas

- 1) Solicitar que os alunos levem a transcrição da entrevista oral.
- 2) Iniciar a aula investigando como foi esse processo de transpor a oralidade para a escrita, respeitando as marcas constitutivas da modalidade oral.
- 3) Convidar os alunos, uma vez realizada essa sondagem inicial, para, finalmente, transformar a entrevista oral em texto escrito, no formato de uma entrevista escrita, esclarecendo o próximo passo da sequência de aulas.
- 4) Ler em voz alta com os alunos uma entrevista escrita modelar, de modo que os alunos conheçam as especificidades do gênero que terão de produzir. Ao longo da leitura, sugere-se direcionar a atenção dos alunos para os elementos e as especificidades do gênero entrevista: a presença de um título, da autoria, de uma breve introdução, da fotografia da pessoa entrevistada e da estrutura da entrevista propriamente dita (pergunta – resposta).
- 5) Instar os alunos, após as discussões, a transformar a transcrição em uma entrevista escrita, considerando principalmente a passagem do oral para o escrito.
- 6) Solicitar que os alunos compartilhem com a turma a primeira versão do texto via grupo de WhatsApp para que todos possam acessar e ler o que está sendo desenvolvido pelos colegas.

<p>Aula 4: Nem só de palavras se faz um texto</p>
<p>Objetivo: Instrumentalizar os alunos para a confecção de fotografias para ilustrar as entrevistas, já que é comum ao gênero a presença de uma ilustração, como visto na aula precedente.</p>
<p>Habilidades (BNCC): (EF69LP08).</p>
<p>Atividades Propostas</p> <p>1) Iniciar a aula sensibilizando os alunos acerca dos aspectos multimodais dos textos,¹² com enfoque na presença de elementos visuais na constituição dos sentidos do texto.</p> <p>2) Realizar, coletivamente, uma discussão sobre o papel das imagens na composição das entrevistas (que, geralmente, é a fotografia do entrevistado).</p> <p>3) Conduzir, após essa introdução, uma breve oficina de fotografia, de modo a instrumentalizar os alunos para a tarefa de produzir uma fotografia com seu aparelho celular para ilustrar o texto. Aspectos técnicos, éticos devem ser abordados e a experiência dos alunos com a prática fotográfica deve ser considerada.</p> <p>4) Solicitar, como tarefa para a aula seguinte, o envio de uma fotografia que ilustre a entrevista.</p>
<p>Aula 5: Hora de revisar e socializar</p>
<p>Objetivo: Discutir os aspectos que devem ser revisados pelos estudantes. O professor deve ter avaliado as produções textuais quanto à adequação à modalidade escrita da língua e às especificidades do gênero.</p>
<p>Habilidades (BNCC): (EF69LP08).</p>
<p>Atividades Propostas</p> <p>1) Abordar as principais questões percebidas e instruir os alunos quanto à necessidade e importância do processo de revisão.</p> <p>2) Unir, após isso, texto escrito e fotografia e socializar o texto com a comunidade escolar, através das redes sociais da escola ou afixando as produções textuais nas instalações da unidade escolar.</p>

Fonte: Elaboração própria.

12 Embora um texto impresso possa explorar a escolha de modulações dentro de uma mesma semiose, como tipos de letra, uso de cores, diagramação etc. (RIBEIRO, 2016), normalmente, um texto é considerado multimodal, quando diferentes linguagens, modos e/ou semioses – elementos visuais, sonoros, espaciais etc. – estão combinados, gerando novas significações. Para mais informações, sugerimos a leitura de Rojo e Moura (2012) e do Grupo Nova Londres (2021), os quais tratam dos multiletramentos, que têm, como um de seus eixos de trabalho, o tratamento da multimodalidade.

Na seção a seguir, analisamos a implementação da sequência didática proposta em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Água Branca, no interior do estado de Alagoas. No ano em que esta sequência didática foi aplicada (2021), o mundo encontrava-se em meio à pandemia da Covid-19. A sequência foi desenvolvida no segundo semestre do ano, entre os meses de agosto e setembro, pelo professor regente, um dos autores deste artigo. As aulas já se encontravam na modalidade presencial, seguindo um sistema de rotatividade, isto é, as turmas eram divididas em dois grupos (A e B), com aulas em dias alternados. Portanto, as aulas eram sempre repetidas, no mínimo, duas vezes, de modo que os alunos de ambos os grupos recebessem o mesmo conteúdo. Embora assistindo a aulas em dias diferentes, os alunos de ambos os grupos se comportaram de forma semelhante quanto às propostas, conforme será apresentado na seção seguinte.

6 Análise da execução da sequência didática

No decorrer desta seção, as aulas que compõem a sequência didática são descritas e analisadas individualmente, visando apresentar detalhadamente as atividades desenvolvidas em sala de aula, permitindo que o professor-leitor possa traçar suas reflexões e buscar a melhor maneira de adaptar/replicar esta sequência ao seu contexto escolar.

6.1 Aula 1: entrevista oral

Nenhuma aula parte do zero. Para a construção do conhecimento em sala, entendemos que os alunos possuem conhecimento prévio que deve ser mobilizado, conforme sugerem Bortoni-Ricardo (2003) e Erickson (1987). Em nossa sequência didática, pro-

pusemo-nos a trabalhar com o gênero entrevista, cuja existência, certamente, já era de conhecimento dos estudantes. Iniciamos a aula perguntando aos alunos se eles sabiam o que era uma entrevista oral, como era feita e a sua finalidade, visto que o mapeamento é fundamental para termos direcionamento de como prosseguir. A maioria dos estudantes já sabia o que era a entrevista oral, mas tinha um conhecimento limitado sobre sua organização ou sobre como era feita, restringindo-se, principalmente, às entrevistas em vídeo amplamente divulgadas nas mídias sociais.

Após o mapeamento, passamos à apresentação de nossa proposta, antecipando o que seria trabalhado em todas as aulas, o nosso percurso (cf. Figura 1), o qual foi baseado em Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

A descrição do gênero entrevista oral veio em seguida. Primeiro, apresentamos um vídeo de uma entrevista oral com a ginasta brasileira Rebeca Andrade, momentos após sua vitória nas Olimpíadas de 2020¹³. Solicitamos aos alunos que observassem como a entrevista estava sendo conduzida, atentando-se aos aspectos constitutivos do gênero. Essa etapa foi importante para que os alunos refletissem sobre a condução de uma entrevista. Em seguida à apresentação do vídeo, explicitamos a estrutura do gênero entrevista oral, relevando ser um diálogo entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado) e que seu objetivo é, geralmente,

13 Selecionar um(a) entrevistado(a) que esteja relacionado ao universo dos alunos é uma estratégia interativa (BORTONI-RICARDO, 2003) fundamental para aproximar a proposta da realidade dos estudantes. A entrevista utilizada nesta sequência didática está disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/olimpiadas/videos/2021/08/03/rebeca-andrade-muitas-pessoas-falaram-que-eu-nao-chegaria-em-lugar-nenhum.htm>.

extrair informações sobre determinado assunto.

A última parte dessa aula foi centrada nas instruções para a realização de uma entrevista oral, que foi dividida em etapas:

- I. Roteiro: uma entrevista não parte do nada. É preciso que, previamente, sejam organizadas perguntas que irão guiá-la. O roteiro foi construído conjuntamente em sala de aula. Seguindo as orientações propostas por Bortoni-Ricardo (2003) e por Erickson (1987), os alunos socializaram e discutiram suas ideias de perguntas, para que pudessem decidir se a pergunta integraria ou não o roteiro. Ao final, 12 perguntas foram selecionadas para compor o roteiro:
 - a. Qual o seu nome?
 - b. Qual a sua idade?
 - c. Onde você mora?
 - d. Qual a sua profissão?
 - e. Você continuou trabalhando durante a pandemia?
 - f. Como você está se sentindo durante esse tempo de pandemia?
 - g. O que você faz em seu trabalho?
 - h. Você se sente seguro(a) trabalhando na pandemia?
 - i. Qual a sensação de trabalhar nesse ambiente?
 - j. Como você lida com as pessoas que não seguem o protocolo?
 - k. Qual a sua opinião sobre a Covid-19?
 - l. Você acha que a pandemia interferiu em seu trabalho? Como?
- II. Equipamento de gravação: a maioria dos alunos dispunha de aparelhos celulares. Por meio deles, fizemos a coleta de áudio das entrevistas. Os alunos, em sala de aula, foram instruídos a baixar um aplicativo de gravação específico (os que já tinham, nativos em seus celulares, não

precisaram fazer essa operação) e, após a instalação, prosseguimos para uma testagem dos procedimentos para gravação (botões de comando, formato de saída do áudio – .WAV – etc.);

- III. Seleção dos entrevistados: os entrevistados tinham que ser pessoas cujo trabalho não foi interrompido na pandemia, com enfoque naqueles que compunham sua comunidade ou círculo social/familiar, aproximando a tarefa da realidade sociocultural da comunidade escolar. Os alunos foram instruídos a seguir os protocolos de segurança (distanciamento social, uso de máscara e evitar contato físico);
- IV. Seleção do local para a entrevista: orientamos a procura por lugares mais silenciosos, de modo que o áudio tivesse o mínimo de interferência possível, já que lugares com forte barulho interferem no resultado.

Ressaltamos que o aluno deveria evitar falar mais do que os entrevistados, não os interrompendo, demonstramos a forma como deveriam abordar as pessoas para participar da entrevista (explicando o trabalho que estava sendo feito e pedindo autorização para gravação e divulgação do áudio) e simulamos rodadas de entrevistas, nas quais os alunos ora eram os entrevistadores, ora os entrevistados, a fim de treinarem e se familiarizarem com o procedimento de realização da coleta.

A tarefa dos alunos era a de realizar a entrevista e enviar a gravação para o grupo de *WhatsApp* da turma, antes da aula seguinte, como forma de socialização da atividade cumprida.

6.2 Aula 2: transcrevendo a fala – aspectos constitutivos da oralidade

O início da segunda aula foi marcado pela discussão sobre como foi “atuar como repórter” por um dia. Alguns dos alunos

reportaram dificuldades na localização de informantes, devido morarem em comunidades rurais com poucos habitantes, composta, majoritariamente, por trabalhadores do campo. Mesmo diante das dificuldades, todos os alunos realizaram a entrevista e entregaram o áudio.

Um segundo mapeamento foi feito para observar se os alunos tinham consciência da existência de diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Esse espaço foi fundamental para a promoção de discussões relativas à adequação e ao desenvolvimento da sensibilidade sociolinguística dos alunos.

Adentramos, então, na discussão sobre a constituição da oralidade. Relevamos perguntas como: falamos da mesma forma que escrevemos? Se não, quais aspectos diferenciam a fala da escrita? Ressaltamos que, na fala cotidiana produzida em contextos informais, os interlocutores partilham o mesmo momento, o mesmo contexto e não há necessidade de planejamento (simplesmente falamos), havendo a possibilidade de interrupção para esclarecer dúvidas, discordar, concordar, além de a entonação da voz ser um aspecto que constitui a significação da comunicação. Frente a essa reflexão, exibimos um áudio de fala espontânea¹⁴ e fizemos um questionamento sobre o que havia naquele áudio que usualmente não havia em textos escritos. A partir do áudio, discutimos sobre as marcas constitutivas da oralidade, considerando:

- » Itens lexicais característicos do registro informal;
- » Redundâncias;

14 O áudio foi retirado do banco de Falares Sergipanos (FREITAG, 2013), que contém dados de fala espontânea de estudantes da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Recomendamos que os professores-leitores conheçam e explorem em sala de aula os bancos de dados linguísticos já constituídos no Brasil e disponíveis à comunidade.

- » Truncamentos;
- » Repetições;
- » Autocorreções;
- » Pausas (preenchidas e não preenchidas);
- » Marcadores conversacionais (*né, então, aí, viu, sabe, olha, entendeu, tipo, etc.*);
- » Fenômenos variáveis (*pexe, caxa, as casa, vou ni Maceió, dodjo...*).

O enfoque em aspectos da oralidade é fator primordial quando queremos observar as diferenças entre língua escrita e língua falada (MARCUSCHI; DIONISIO, 2007). Nesse momento, explicamos que diferentes ambientes exigem diferentes comportamentos linguísticos, a depender do grau de formalidade, visando, principalmente, à mobilização de diferentes formas da linguagem para se expressar e partilhar informações em diferentes contextos (BRASIL, 2017).

Considerando essas diferenças, propusemos a transcrição do áudio coletado. Transcrever significa transpor para a escrita um texto oral, respeitando o que foi dito e como foi dito (PAIVA, 2003). Demonstramos, em sala de aula, um exemplo de transcrição pareado com seu áudio (o áudio previamente apresentado) de forma que os alunos percebessem o texto transcrito como representação do falado¹⁵. Os equipamentos para a transcrição foram os próprios aparelhos *smartphones*, fones de ouvido, papel e caneta. Algumas normas de transcrição foram estabelecidas (Figura 2).

Os alunos foram instruídos a: i) usar as normas do acordo ortográfico vigente; ii) marcar a pausa preenchida com: *ah, eh, uh*; iii) não iniciar as frases com letra maiúscula; iv) indicar de quem é a fala (entrevistador x entrevistado).

15 Desconsideramos, contudo, aspectos fonéticos para a transcrição, a não ser aqueles resultantes de redução, como em *pra, num cê, tava* etc, com exceção da monotongação.

Figura 2 – Normas de transcrição adotadas.

Ocorrência	Sinais	Exemplo
Interrogação	?	Sabe o que é?
Comentário do transcritor sobre o que está acontecendo no ambiente	(())	((RISOS)) ((PIGARRO))
Truncamento de palavra	-	Come- começou
Nomes próprios, profissões, nomes de cursos, filmes	Nomes próprios, profissões, nomes de cursos, filmes	Fui ao vim ao Rio de Janeiro
Discurso direto	* *	eu saio pra apresentar trabalho fora eles têm orgulho "ah ela saiu pra outro estado tá apresentando trabalho da universidade"

Fonte: Elaborada pelos autores com base nas normas de transcrição adotadas pelo banco de dados Falares Sergipanos (FREITAG, 2013).

Encerramos a segunda aula, encaminhando os alunos para a realização da transcrição e posterior envio no grupo da turma.

6.3 Aula 3: da entrevista oral à entrevista escrita

Na terceira aula, os alunos entregaram a transcrição. Iniciamos dialogando com os alunos sobre a experiência de transcrever um áudio. Alguns, que fizeram entrevistas longas, relataram dificuldades na transcrição, devido à maior demanda de tempo e esforço. Aqueles que fizeram entrevistas curtas não apresentaram tais problemas. De modo geral, a atividade de transcrição serviu de base para os estudantes observarem como a nossa fala é constituída e quais aspectos são similares àqueles de sua própria fala.

Como transformar um texto oral em um texto escrito? Esse foi o foco desta aula, destinada à transformação da transcrição em um modelo comumente vinculado ao meio jornalístico: o gênero entrevista escrita. Para situar os alunos no gênero, apresentamos uma entrevista escrita com a ativista Greta Thunberg, feita por Oliver Whang para a revista *National Geographic* em 2020¹⁶.

16 A entrevista pode ser obtida na íntegra por meio do site da revista *National Geographic*. Disponível em: <https://www.nationalgeographicbrasil.com/ciencia/2020/11/entrevista-exclusiva-greta-thunberg-crise-clima-mudancas-climaticas-meio-ambiente>. Acesso em: 29 out. 2021.

Todos os alunos receberam uma cópia da entrevista. Após a leitura, discutimos acerca das características do gênero. Os alunos observaram, principalmente, a organização estrutural: título, subtítulo, data de realização, informação de quem realizou, foto, introdução etc. Os apontamentos dos alunos refletiram a aquisição de algumas das características do gênero. Em seguida, passamos para uma reflexão sobre quais seriam as diferenças entre uma entrevista oral realizada por eles e a escrita lida em sala. A discussão anterior ajudou nesse processo.

Frente a isso, discutimos as características do gênero, considerando o seu uso para meios jornalísticos, como o feito por Oliver Whang. Demos maior enfoque ao ato de adequação do texto oral às características do texto escrito, tendo em vista que uma entrevista geralmente é gravada oralmente e posteriormente redigida. Nesse processo, características da oralidade que foram discutidas na aula anterior, como pausas preenchidas, hesitações, truncamentos e marcadores discursivos deveriam ser suprimidos. Foi fundamental discutir essas características uma vez que os alunos não tinham consciência dessas especificidades, o que os levou a refletir sobre esses aspectos em suas próprias produções.

Aos alunos, então, foi encaminhada a tarefa de transformar a entrevista oral trans-

crita que tinham em mãos em uma entrevista escrita. O texto teria que ser enviado no grupo da turma, como forma de socialização, além de ser entregue em sala na aula 4, descrita a seguir. Os alunos compartilharam suas produções e puderam, colaborativamente, observar as estratégias textuais utilizadas pelos colegas.

6.4 Aula 4: nem só de palavras se faz um texto

Nesta aula, os alunos entregaram a primeira versão da entrevista escrita. Neste momento, avaliamos o texto, de modo a observar se estava estruturado conforme a organização do gênero, além de observar aspectos gramaticais, com vistas a tentar reduzir o uso de traços descontínuos na escrita do aluno (no título, no subtítulo, na introdução e também na entrevista em si). Essa etapa age como um tipo de mentoria: o aluno entrega um produto e o professor aponta possíveis melhorias/adequações, funcionando como os *andaimas* propostos por Bortoni-Ricardo (2003) e Erickson (1987).

Após essa mentoria, iniciamos nossa aula, argumentando que um texto não é composto apenas por palavras escritas. Nesta parte, seguimos para a discussão sobre multimodalidade, que considera, para a comunicação, aspectos linguísticos, como a escrita e a oralidade, aspectos visuais, como imagens e fotografias, e aspectos gestuais, como expressões faciais, por exemplo. Nosso enfoque, entretanto, recaiu sobre os aspectos visuais: utilizando imagens para a composição da entrevista, mais precisamente, a imagem da pessoa entrevistada ou do local onde a pessoa trabalha. Utilizamos, neste momento, uma entrevista escrita que possuía uma fotografia da pessoa entrevistada (no caso, a cantora Iza)¹⁷.

17 A entrevista pode ser obtida na íntegra no site da revista Abril. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/cultura/iza-as-coisas-incriveis-da-nossa-cultura-vieram-da-periferia/>. Acesso em: 29 out. 2021.

Para tanto, desenvolvemos uma oficina de fotografia, visando que os alunos fossem os próprios fotógrafos de suas imagens, instruindo, principalmente, que o enfoque da foto é o entrevistado (atentando-se para o fundo, a iluminação etc.). A foto deveria ser simples, apenas representando a pessoa. Os alunos foram orientados a pedir permissão à pessoa. Em caso de negativa, o aluno foi instruído a perguntar ao entrevistado se poderia ceder uma foto existente ou se o aluno poderia tirar uma foto do seu local de trabalho.

A tarefa dos alunos era, além de rever o texto com base nos apontamentos do professor, obter uma imagem que representasse a pessoa da entrevista e inserir essa foto na entrevista escrita (em uma versão impressa). Os alunos também tiveram que enviar a foto no grupo da turma.

6.5 Aula 5: hora de revisar e socializar

Esta aula foi destinada à entrega da versão final da entrevista escrita, com as correções realizadas e com a inserção da fotografia. Nem todos os entrevistados autorizaram a realização da foto, optando pelo envio de uma foto já existente ou, em caso de negativa a essa estratégia, foi necessário recorrer à foto do local de trabalho do indivíduo.

Os trabalhos entregues pelos alunos foram socializados em sala de aula. Cada um deles apresentou a pessoa entrevistada, falando sobre sua profissão e destacando os principais pontos abordados na fala do entrevistado e, por fim, solicitamos que discorresse brevemente sobre os principais aprendizados decorrentes da sequência didática. Esse ponto serviu como ferramenta para que o aluno expressasse os pontos po-

[com.br/cultura/iza-as-coisas-incriveis-da-nossa-cultura-vieram-da-periferia/](https://veja.abril.com.br/cultura/iza-as-coisas-incriveis-da-nossa-cultura-vieram-da-periferia/). Acesso em: 29 out. 2021.

sitivos e negativos do percurso, além de ajudar no desenvolvimento de um mapa mental sobre o gênero selecionado.

Após a socialização dos trabalhos, passamos para a socialização de opiniões sobre a sequência desenvolvida em sala, de modo a termos um *feedback* em relação aos pontos positivos e negativos do que foi feito. De modo geral, os alunos pontuaram que gostaram bastante das aulas, principalmente porque fugiu da fórmula que vinha sendo aplicada em sala de aula: assunto, texto, leitura, atividade. A apresentação de um novo modelo desencadeou “mais vontade” de participar da aula. Por outro lado, o trabalho de campo, em certo grau, não foi um consenso quanto a ser algo positivo. Muitos alunos relataram dificuldade em localizar e, em seguida, abordar alguém para desenvolver uma entrevista (muitos alegaram timidez). Ajustes podem ser feitos, principalmente quando considerado o acesso dos alunos a aparelhos telefônicos, visto que nem todos possuem. Uma sugestão para a resolução desse problema seria o trabalho em equipe, que permite a troca de ideias e de experiências e promove a cooperação.

O professor regente, de forma complementar, gostou da ideia de sair da fórmula padrão. A forma diferente de abordar oralidade, escrita e, acima de tudo, variação linguística abriu novos horizontes para o modo como guiar a aula de Língua Portuguesa e como abordar assuntos que, nem sempre, são fáceis de serem tratados, principalmente ao ficarmos presos em livros didáticos.

As produções finais feitas pelos alunos foram todas digitalizadas pelo professor e transformadas em um livreto jornalístico digital, através da plataforma *Canva*¹⁸. O produto final contém todas as entrevistas diagramadas e formatadas de maneira simi-

lar à observada em meios jornalísticos. O livreto foi divulgado para toda a comunidade escolar.

Considerações finais

O desenvolvimento da sequência didática aqui proposta objetivou desenvolver a aprendizagem do gênero entrevista por meio de módulos que abrangeram habilidades linguísticas e textuais (leitura, produção de texto, oralidade e análise linguística/semiótica), visando ao reconhecimento das diferenças entre a oralidade e a escrita, a partir de um tema socialmente latente nos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental da rede municipal de Água Branca, no interior do estado de Alagoas, a pandemia de Covid-19.

Essa atividade, que está alinhada ao preconizado na BNCC, também se baseou na pedagogia culturalmente sensível (BORTONI-RICARDO, 2003; ERICKSON, 1987), buscando utilizar estratégias interativas que se aproximassem do mundo dos estudantes, mediante a escolha da temática (a pandemia), do gênero (já trabalhado na Olimpíada de Língua Portuguesa), dos exemplos apresentados (entrevistas com personalidades mais jovens que fazem parte da experiência dos alunos), da escolha dos entrevistados (pessoas próximas aos estudantes) e de uma escuta ativa das considerações dos alunos. Além disso, os módulos da sequência didática permitiram uma pedagogia por *andaimas*, conforme se recomenda na teoria, por meio dos quais os membros mais competentes, ora o professor ora um aluno, auxiliava os demais a adquirir as habilidades visadas.

Assim, o trabalho com aspectos da realidade linguística e social do aluno possibilitou um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, no sentido de que as refle-

18 Disponível em: https://www.canva.com/pt_br/.

xões partiram dos usos linguísticos efetivos e emergiram do seio da comunidade escolar. Isso foi perceptível através i) do engajamento dos alunos na execução das atividades propostas, ii) do *feedback* que recebemos deles, e iii) do produto final, que refletiu a apropriação do gênero trabalhado e a aquisição de habilidades linguísticas e textuais decorrentes do processo de retextualização.

Esperamos que o compartilhamento de nossa proposta possa alcançar professores-leitores que a implementem em outros contextos educacionais, tendo em vista a possibilidade de adaptação das atividades às especificidades tanto do ensino presencial quanto do ensino híbrido emergencial, como foi o nosso caso.

Referências

AZEVEDO, Isabel Cristina Michelan de; FREITAG, Raquel Meister Ko. **Registros de Práticas Pedagógicas**: o potencial do caderno pedagógico e do módulo didático. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Processos iterativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível. **Polifonia**, Cuiabá, v. 7, n. 07, 2003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1141/905>. Acesso em: 27 jan. 2022.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro. *In: Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola editorial, 2005. p. 39-52.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 maio 2020.

BRASIL. **As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**:

terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.; e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. Organização de R. H. R Rojo. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p.95-128.

ERICKSON, Frederick. Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. **Anthropology & education quarterly**, v. 18, n. 4, p. 335-356, 1987. DOI: <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>. Disponível em: <https://anthrosource.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>. Acesso em 27 jan. 2022.

FREITAG, Raquel Meister Ko. Banco de dados falares sergipanos. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 13, n. 2, p. 156-164, abr./jul., 2013. DOI: <https://doi.org/10.5007/1984-8420.2013v14n2p156>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2013v14n2p156>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FREITAG, Raquel Meister Ko. A mudança linguística, a gramática e a escola. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 18, n. 37, p. 63-91, maio/ago., 2017. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724618372017063>. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618372017063>. Acesso em: 27 jan. 2022.

FURST, Mariana Samos Bicalho Costa. **O tratamento da oralidade em sala de aula**. 244 f. Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MGSS-9PHPQK>. Acesso em: 27 jan. 2022.

GRUPO NOVA LONDRES. Uma Pedagogia dos Multiletramentos: Projetando Futuros Sociais. Tradução de Deise Nancy de Moraes, Gabriela Claudino Grande, Rafaela Salemme Bolsarin Biazotti, Roziane Keila Grandó. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 2, p. 101-145, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagemem-foco/article/view/5578>. Acesso em: jan. 2022.

KLEIMAN, Angela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e a escrever? São Paulo: UNICAMP, 2005.

NEGREIROS, Gil; VILAS BOAS, Gislaine. A oralidade na escola: um (longo) percurso a ser trilhado. **Letras**, Santa Maria, v. 54, n. 54, p. 115-126, 2017. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Gil-Negreiros-2/publication/320440030_A_oralidade_na_escola_um_longo_percurso_a_ser_trilhado/links/5be1f692299bf1124fbf20b8/A-oralidade-na-escola-um-longo-percurso-a-ser-trilhado.pdf. Acesso em: 27 jan. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O tratamento da oralidade nos PCN de língua portuguesa de 5^a a 8^a séries. **Scripta**, v. 2, n. 4, p. 114-129, 1999. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6180966>. Acesso em: 27 jan. 2022.

MARCUSCHI, Luiz Antônio; DIONISIO, Angela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita – atividades de retextualização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PAIVA, Maria da Conceição de. Transcrição de dados lingüísticos. In: MOLLICA, Maria Cecilia; BRAGA, Maria Luiza (Org.). **Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação**. São Paulo: Contexto, 2003. p. 135-146.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

Recebido em: 15/02/2022
Aprovado em: 10/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Encruzilhada: uma história em quadrinhos sobre as vivências das pessoas negras no Brasil contemporâneo

Jaqueline dos Santos Cunha (UFG – Catalão)*

<https://orcid.org/0000-0002-7167-1616>

Resumo:

As produções artísticas de testemunho e de teor testemunhal ganharam notoriedade na segunda metade do século XX como uma forma de refletir sobre as experiências traumáticas oriundas desse período. Nesse sentido, pretende-se analisar, neste artigo, a produção quadrinística *Encruzilhada* (2011, 2016), de Marcelo D'Saete, como um produto artístico de teor testemunhal que tratou das experiências que atravessam a vida de pessoas negras que vivem na periferia. Por ser produzida a partir de experiências que são comuns a uma coletividade, o quadrinho também pode ser compreendido como um quadrinho-denúncia capaz de reelaborar, como testemunho, a realidade de violência e de racismo que ameaça a vida de mulheres negras e de homens negros no Brasil contemporâneo.

Palavras-chave: *Encruzilhada*; Testimonio; Histórias em quadrinhos; Racismo.

Abstract:

***Encruzilhada*: a comic book about the experiences of black people in contemporary Brazil**

The artistic productions of testimony and testimonial content gained notoriety in the second half of the 20th century as a way of reflecting on the traumatic experiences arising from that period. In this sense, it is intended to analyze, in this article, the comic book production *Encruzilhada* (2011, 2016), by Marcelo D'Saete, as an artistic product of testimonial content that dealt with the experiences that cross the lives of black people living on the outskirts. As it is produced from experiences that are common to a community, the comic book can also be understood as a comic book of denunciation capable of reworking, as a testimony, the reality of violence and racism that threatens the lives of black women and men in contemporary Brazil.

Keywords: *Encruzilhada*; Testimony; Comic book; Racism.

* Doutoranda em Estudos Literários pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG-Catalão). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0729971382929136>. E-mail: jqln.cunha@gmail.com.

Introdução

As produções artísticas de testemunho e de teor testemunhal ganharam notoriedade na segunda metade do século XX (SELIGMANN-SILVA, 2002) como uma forma de refletir sobre as experiências traumáticas oriundas das adversidades que surgiram no período que Hobsbawn (1995) chamou de a “era dos extremos”, no século XX. Nesse campo da reflexão, estão vinculadas grandes obras artísticas que trataram, primordialmente, da Shoah¹ e que ajudaram a constituir a vertente testemunhal alemã, *Zeugnis*. Obras como *É isto um homem?* (1947), de Primo Levi, *O diário de Anne Frank* (1947), de Anne Frank, a escultura *The Holocaust* (1984), de George Segal, na Lincoln Park – California, Estados Unidos da América (EUA), são alguns dos produtos artísticos que se preocuparam em refletir sobre a extrema violência vivida pelos judeus na Alemanha nazista.

Uma segunda vertente das produções literárias de testemunho ou de teor testemunhal, denominada *testimonio*, desenvolveu-se a partir dos anos de 1960. Os produtos artísticos de *testimonio* desdobram-se para registrar, interpretar e compreender a violência das ditaduras e das guerras ocorridas na América Latina durante o século XX. Nesse contexto, destacamos *Hasta no verte Jesús mío* (1969), de Elena Poniatowska, *Nunca estuve sola* (1988), de Nidia Díaz, e *As meninas*, da brasileira Lygia Fagundes Telles.

Das produções artísticas de testemunho ou de teor testemunhal da vertente *testimonio* nasceu, de acordo com Marco (2004), um outro ramo de literatura testemunhal que faz fronteira com os estudos culturais e se volta, em um primeiro momento, exclusiva-

mente para a literatura hispano-americana. Esse novo “ramo” teria emergido a partir do testemunho mediado de Rigoberta Menchú na década de 1980 com o intuito de compartilhar a história de opressão mediante as experiências dos próprios oprimidos. Assim, no novo “ramo”,

[d]esenha-se o testemunho com traços fortes de compromisso político: o letrado teria a função de recolher a voz do subalterno, do marginalizado, para viabilizar uma crítica e um contraponto à “história oficial”, isto é, à versão hegemônica da História. O letrado – editor/organizador do texto – é solidário e deve reproduzir fielmente o discurso do outro; este se legitima por ser representativo de uma classe, uma comunidade ou um segmento social amplo e oprimido. (MARCO, 2004, p. 46).

No Brasil, as produções de cunho testemunhal ou de teor testemunhal² que se dedicaram à escrita de resistência fizeram-no, principalmente, a partir (da voz) dos grupos racializados e/ou marginalizados. Nesse sentido, as manifestações artísticas (de teor) testemunhal desempenham a função de uma contranarrativa. Isso quer dizer que elas são produtos artísticos produzidos mediante a perspectiva da minoria, ao contrário do que acontece com as produções artísticas da corrente principal que reverberam a voz dos privilegiados.

Com relação às abordagens testemunhais que promovem a (re)elaboração da resistência de grupos racializados no Brasil, destacamos os trabalhos de Carolina Maria de Jesus, *Quarto de despejo* (1960), e de Kaka Werá Jecupé, *Oré Awé Roiru'a Ma: todas as vezes que dissemos adeus* (1994). Esses trabalhos tocam, respectivamente, nas implicações das marcas da violência histó-

1 *Shoah* é o termo preferencialmente utilizado no lugar de holocausto para referir-se ao genocídio de cerca de seis milhões de judeus durante a Segunda Guerra Mundial.

2 Márcio Seligmann-Silva (2013), em *História, Memória, literatura: o testemunho na era das catástrofes*, trata da noção de teor testemunhal.

rica que são consequências do período da escravidão e das alterações sociais que interferiram nos costumes e na própria qualidade de vida da comunidade indígena. Isso quer dizer que tratam do testemunho dos excluídos sociocultural e economicamente.

No campo das histórias em quadrinhos, as produções de teor testemunhal também se revelaram profícuas. Neste trabalho, procuramos demonstrar como a narrativa gráfica brasileira *Encruzilhada* (2011, 2016), de Marcelo D'Saete, que retrata experiências que atravessa(ra)m a vida de muitas das pessoas negras que vivem na periferia, pode ser lida tanto como uma história em quadrinhos de teor testemunhal quanto uma fonte de conhecimento das vivências das pessoas negras brasileiras.

Considerações sobre as histórias em quadrinhos de teor testemunhal

No final da década de 1970 e início da década de 1980, o termo *graphic novel*³ surgiu com maior profusão no mercado editorial em uma tentativa de legitimação das histórias em quadrinhos – que eram concebidas como expressões artísticas menores, inferiores, infantis e descartáveis. A mudança na forma de divulgar os quadrinhos, amparada no termo *graphic novel*, tinha, também, como objetivo alcançar o público adulto e conquistar espaço nas livrarias. Para tanto, as *graphic novels*, em linhas gerais, assumiram um formato mais bem acabado, com papel de melhor qualidade e temas considerados “mais sérios” (CATES, 2020; SABIN, 1993).

3 Ciente da problemática envolvendo o termo *graphic novel*, optamos por utilizar no restante do texto as nomenclaturas “história em quadrinhos” ou “narrativa gráfica”.

No contexto de países falantes da língua inglesa, costuma-se atribuir ao quadrinho *Um contrato com Deus* (1978), de Will Eisner (1917-2005), como um dos primeiros exemplares de uma *graphic novel*. Outras populares produções quadrinísticas que são comumente encaixadas sob a chancela da *graphic novel* são *Watchmen* (1986-1987), de Alan Moore, *Fun Home* (2006), de Alison Bechdel, *Daytripper* (2010), dos irmãos brasileiros Fábio Moon e Gabriel Bá, e *Minha coisa favorita é monstro* (2017), de Emil Ferris.

No Brasil, as histórias em quadrinhos “sérias” começaram a ser publicadas principalmente a partir dos anos 2000. Das mais populares até o momento destacamos *Sangue Bom* (2003), de Patati, Solano Lopez e Allan Alex, *Copacabana* (2009), de Lobo e Odyr, *Tungstênio* (2014), de Marcelo Quintanilha, *Carolina* (2016), biografia da escritora Carolina de Jesus, dos quadrinistas Sirlene Barbosa e João Pinheiro e, mais recentemente, *Beco do Rosário* (2020), de Ana Luiza Koehler. Todas essas produções, de modo geral, podem ser encaixadas no termo *graphic novel*.

No que toca à ideia de uma narrativa gráfica testemunhal no cenário internacional, o pioneirismo pode ser atribuído a Art Spiegelman, com sua produção *Maus*⁴ (1980 e 1991), que faz uma rememoração da *Shoah* a partir das experiências e das memórias dos pais e, posteriormente, com *À sombra das torres ausentes* (2004), que trata sobre as consequências do dia 11 de setembro para os Estados Unidos. Marjane Satrapi, com *Persepolis* (2000-2003), ao revisitar a sua infância e adolescência também retoma

4 *Maus* foi publicado originalmente na revista *underground Raw* (1980-1991). Foi somente em 1986 que o autor compilou, no formato livro, o primeiro volume que ficou intitulado *Maus – A história de um sobrevivente: meu pai sangra história*.

as experiências conflituosas da “Revolução Iraniana”, Joe Sacco, com *Palestina* (1996), por exemplo, trata das suas experiências em Jerusalém, na Cisjordânia e na Faixa de Gaza durante os anos 1991 e 1992, e, mais recentemente, *Symphonie Carcérale* (2019), de Romain Dutter, que desenvolve sua narrativa gráfica de teor testemunhal a partir da realidade dos encarcerados do Centro Penitenciário de Fresnes, na França.

Na paisagem quadrinística brasileira, as produções que merecem destaque por seu caráter contranarrativo são, até então, as que se dedicaram a revisitar as experiências históricas dos negros escravizados e de seus descendentes. Os principais nomes são Maurício Pestana, com *Revolta dos Búzios: uma história de igualdade no Brasil* (2007) e *Revolta da Chibata* (2018), e Marcelo D’Salete, com *Cumbe* (2014) e *Angola Janga* (2017). Entre aquelas que apresentam evidente teor testemunhal, destacamos *Noite Luz* (2008) e *Encruzilhada* (2011, 2016)⁵, ambas de Marcelo D’Salete, que problematizam as condições das pessoas negras que vivem na periferia de São Paulo. É sobre essa última que o presente trabalho se debruça na seção que segue.

Encruzilhada: testemunho e ficção do fato

Marcelo de Salete Souza (1979), D’Salete⁶, é licenciado em Artes Plásticas pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo – ECA-USP (2006), mestre em Estética e História da Arte (2009 – Museu de Arte Contemporânea – MAC da USP), autor

5 *Encruzilhada* foi publicado pela primeira vez em 2011 contendo cinco contos pela editora Leya. Na publicação de 2016, publicado pela editora Veneta, foi acrescentado ao quadrinho o conto “Risca”.

6 Mais sobre o autor ver <http://lattes.cnpq.br/0674340247380756> e <http://www.dsalete.art.br/>

de *Noite Luz* (2008), *Encruzilhada* (2011, 2016), *Cumbe* (2014) e *Angola Janga* (2017), é também professor de artes visuais na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP e desenvolve pesquisas sobre arte, história afro-brasileira, educação e quadrinhos. Os trabalhos de D’Salete até agora publicados refletem seu compromisso com a arte e com a pesquisa. Com *Encruzilhada* (2011, 2016), não foi diferente.

A produção quadrinística *Encruzilhada* é resultado de uma elaboração artística consciente em que o quadrinista procurou realizar uma articulação estética e política que põe em discussão o país racista em que vivemos (GOMES, 2019). O referido quadrinho, segundo afirma D’Salete (2011), levou três anos para ficar pronto e é inspirado nas experiências que perpassa(ra)m a vida de grande parcela das pessoas negras que vivem no Brasil, o que inclui as experiências de amigos e as dele próprio.

As seis narrativas gráficas curtas, em forma de contos, que fazem parte de *Encruzilhada* (2016) são produtos quadrinísticos ficcionais e semificcionais ambientados na cidade de São Paulo que, de maneira bem articulada, contam o outro lado da história de um coletivo: o dos negros. Nada do que é narrado no quadrinho soa como novidade – especialmente para a comunidade racializada –, pois já fomos “acostumados” a ler e/ou ouvir relatos semelhantes e a encará-los como “esperado” quando aplicados aos negros que são tratados, no Brasil, como o Outro, a escória dos não racializados.

Por conta disso, *Encruzilhada* é um produto artístico que é, ao mesmo tempo, um retrato de uma realidade vivida e ficcional e é, também, como poderá ser observado, daqueles tipos de quadrinhos que funcionam como fonte para conhecer nossa própria realidade. No entanto, *Encruzilhada* tam-

bém surpreende de muitas outras maneiras: a narrativa, inquestionavelmente, é uma delas. O recurso narrativo de D'Saete coloca por terra a antiga ideia pejorativa de que ler histórias em quadrinhos é fácil.

Assim, em *Encruzilhada* não há a presença de recordatórios e, embora haja diálogos, o quadrinista prefere que a narrativa seja conduzida principalmente por meio das imagens. Dessa forma, o autor procura articular histórias paralelas (de um grupo racializado e outro não racializado) que são contadas pouco a pouco de maneira fragmentada e intercalada de modo que as narrativas se cruzam, produzindo uma verdadeira “encruzilhada quadrinística”. O autor ainda lança mão de recursos tais como *flashback*, *flashforward* e recortes inesperados que fazem com que a relação com o tempo também pareça mais complexa.

No que toca à estética da ilustração, o que mais nos chamou atenção no quadrinho é o seu traço em preto e branco que, como definiu Marcelo Yuka na mensagem que consta na capa do quadrinho, “é sujo e poético”. Essa “sujidade” faz alusão ao ambiente “carregado” da favela, onde a luz do sol parece sempre faltar (WROBEL, 2019). Isso acaba adicionando um aspecto mais melancólico às narrativas.

Encruzilhada em pormenores

Encruzilhada é composto por seis contos: “Sonhos”, “93079482”, “Corrente”, “Brother”, “Encruzilhada” e “Risco”. Todos eles dão destaque às experiências de pessoas negras que são, de alguma maneira, marcadas pela violência física, emocional, cultural e/ou econômica. Para o desenvolvimento deste trabalho, optamos por discutir apenas três dos seis contos. A encruzilhada de várias formas de violências também pode ser encontrada nos contos escolhi-

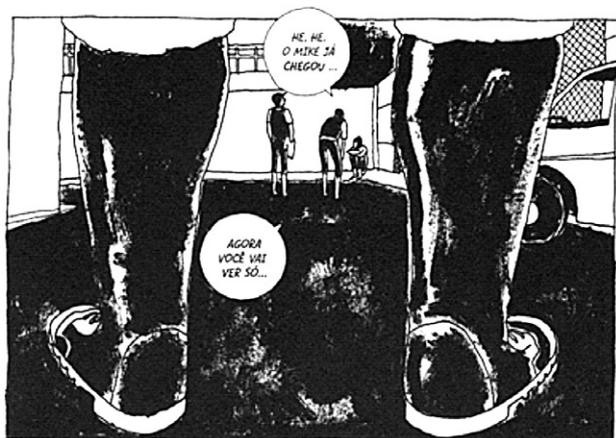
dos; no entanto, a tônica é a violência física seletiva.

A história de abertura de *Encruzilhada* é intitulada “Sonhos”. Nesse conto, os protagonistas são dois jovens moradores de rua, Bia e Lino, que estão precariamente “alojados” em um prédio em construção. Na cena de introdução à história, Lino percebe que a jovem, provavelmente sua irmã, está febril e decide sair à procura de algo que possa proporcionar a ela algum conforto. Nos quadros que seguem, é apresentado o diálogo de dois vigilantes brancos. Aparentemente, um deles é recém-contratado e queixa-se das regras do trabalho: “não pode tirar o chapéu. Não pode ficar sentado”. Ao que o outro responde resignado: “esse trampo é assim mesmo” (D’SALETE, 2016, p. 12). Nessa mesma cena, o nome de Mike, outro vigilante, é mencionado. Mike, também branco, seria o tipo de vigilante que “não dá moleza pra vagau” (D’SALETE, 2016, p. 12). A cena subsequente a esse diálogo mostra a casa de Mike. Nela, a mãe prepara o jantar enquanto o filho assiste à TV ansioso pela chegada do pai que levaria um presente para ele naquele dia – possivelmente aquele era o dia do aniversário do garoto.

No próximo recorte, o foco é Lino, que pega uma jaqueta que havia sido, ao que a cena indica, esquecida em um café. Mike o observa e comunica aos outros dois vigilantes mostrados anteriormente a presença de um “delinquente”. Podemos ter certeza de que Mike faz referência a Lino em virtude do reflexo do jovem com a jaqueta nos seus óculos. No caminho de volta para o abrigo temporário, Lino é interceptado pelos dois vigilantes que pedem a jaqueta. A fragilidade e a vulnerabilidade de Lino diante dos vigilantes são reforçadas, como bem observou Wrobel (2017, 2019), tanto pelo ângulo em que o garoto é focado, quanto pelas cenas

que enfocam os pés dos vigilantes pisando com suas botas robustas nos pés e nas mãos desprotegidos do jovem. O mesmo acontece quando Lino está acuado em um canto, sentado abraçando os joelhos, de olhos fechados, enquanto é vigiado pelos dois vigilantes que estão à espera de Mike (Figura 1), aquele que “não dá moleza pra vagau”.

Figura 1 – A chegada de Mike



Fonte: Imagem extraída de D'Saete (2016, p. 19).

A chegada de Mike coincide com a aparição de um avião nos céus que chama sua atenção. A cena é entrecortada pelo despertar de Bia que sonhava que Lino estava sendo levado em um avião. Nesse momento, acostumados com as notícias jornalísticas e com a truculência policial, podemos imaginar como desfecho a morte ou pelo menos o espancamento de Lino. No entanto, quando a narrativa retoma o local onde Lino estava sendo mantido, o leitor é surpreendido ao vê-lo abrir os olhos e deparar-se apenas com a jaqueta no chão. Mike, por sua vez, comunica-se com os outros dois vigilantes informando que a área estava tranquila.

Desta vez, Lino tem a sorte de voltar a reencontrar-se com Bia. Mike, por sua vez, experimenta os dissabores de pertencer a uma classe de trabalhadores mal remunerados, e muitas vezes mal preparados, pouco instruídos e marcados também pelas injus-

tiças sociais. Mike não tem poder aquisitivo para sequer comprar um presente que considera “decente” para o filho e seu desapontamento é percebido desde o momento em que a loja de brinquedo é refletida pelas lentes de seus óculos e nas sequências em que coloca uma das mãos sobre o rosto e dois quadros depois conversa ao telefone com a esposa de olhos cerrados enquanto aperta na outra mão o minúsculo aviãozinho que conseguiu comprar para o filho. Ou, ainda, quando, sentado do lado de fora da loja, com os ombros levemente caídos e braços relaxados, olha desolado para o brinquedo em sua mão, evidenciando seus sentimentos de frustração e de impotência (Figura 2).

Figura 2 – Mike na loja de brinquedos



Fonte: Imagem extraída de D'Saete (2016, p. 27).

Com maestria, D'Saete, em um conto de 18 páginas, mostra o quanto pode ser tênue a linha que separa os dilemas de um morador de rua negro dos de muitos vigilantes e policiais militares brasileiros. Ao constataremos e mencionarmos essa tenuidade, não negligenciamos a realidade de violência estatal, mas chamamos atenção para uma realidade que, muitas vezes, é mais nuançada do que podemos imaginar. Contudo, apontamos que não podemos ignorar que mesmo quando a classe social parece “aproximar” as realidades das pessoas negras às

das brancas, a cor da pele cumpre o papel de hierarquizar-las e marcar o lugar de inferioridade, de outridade desse primeiro grupo.

“Encruzilhada”, conto que dá nome à história em quadrinhos, é o quinto conto que foi produzido a partir de um episódio de violência brutal e de preconceito racial em uma das filiais da rede Carrefour em Osasco, na Grande São Paulo, em agosto de 2009⁷. Trata-se, nesse sentido, de uma produção semificcional, pois partiu de um fato experimentado por um funcionário da USP que estava entrando no seu Ecosport, parado no estacionamento do Carrefour, enquanto aguardava sua esposa fazer as compras (CHINEN, 2019, p. 281).

No início do conto já se apresenta parte do desfecho da história, com funcionários da limpeza pública encontrando algo no banheiro que os deixa chocados: “Que merda é essa?!?” (D’SALETE, 2016, p. 92). A partir daí, vemos um casal negro, Janu e Lia, dirigindo-se a uma filial do hipermercado Carrefour e, após um acordo com a esposa, decide-se que o marido, Janu, a aguardaria no estacionamento enquanto ela fazia as compras de mercado. O vigilante observa pelas câmeras e, considerando a cor negra de Janu, conclui que ele é um ladrão que estava “sondando” o Ford estacionado nas dependências do hipermercado. O carro, um dos símbolos de realização na sociedade contemporânea, pertencia ao casal de negros. Contudo, aparentemente, as possibilidades de consumo e de fruição, mesmo se tratando de uma sociedade capitalista como a nos-

sa, não é bem-vista quando o consumidor é uma pessoa negra (Figura 3).

Na sequência da narrativa, há uma digressão que apresenta um casal branco, Tati e Bil. Bil, como será evidenciado mais tarde, é o ladrão, ou pelo menos um deles, que ainda não havia sido identificado, mas estava sendo procurado pela polícia. De volta ao estacionamento do Carrefour, Janu é abordado por dois vigilantes e conduzido ao “quartinho” para ser brutalmente interrogado. Após uma sessão de espancamento, os seguranças percebem o equívoco e decidem “desovar” o indivíduo ainda com sinais de vida. Nesse intervalo, o carro já havia sido furtado por Bil, que não havia percebido a presença de um bebê no banco de trás do veículo Ford.

Em outro *flashback* (Figura 3), vemos Janu no dia em que comprou o carro e, em seguida, no hospital sendo questionado pela esposa: “Cadê o bebê? Cadê o bebê?” (D’Salete, 2016, p. 112). No quadro seguinte, Tati, companheira de Bil, ao perceber que o companheiro não tomaria providências em relação ao retorno do bebê à família, decidiu deixá-lo no banheiro público para que pudesse ser encontrado. Logo depois, no desfecho, Bil foi assassinado pelos receptores do automóvel e seu corpo foi abandonado junto à arma usada pelos seus assassinos.

Figura 3 – Janu compra um Ford



Fonte: Imagem extraída de D’Salete (2016, p. 112).

7 Caso tenha interesse em ler notícias sobre o caso, sugerimos a reportagem “Cliente negro diz que foi confundido com ladrão e agredido em hipermercado”. Disponível em: <http://g1.globo.com/Noticias/SaoPaulo/0,,MUL-1272840-5605,00-CLIENTE+NEGRO+DIZ+QUE+FOI+CONFUNDIDO+COM+LADRAO+E+A-GREDIDO+EM+HIPERMERCADO.html>. Acesso em: 20 out. 2021.

Nesse conto semificcional, fica evidente que uma das marcas da herança escravocrata é a forja e a manutenção de estereótipos que ajuda(ra)m a marcar os lugares e as posições sociais que os negros são autorizados a ocupar. Uma das formas de manutenção de estereótipos são, como bem colocou Adilson Moreira (2019, p. 43), as produções culturais, pois elas, em sua grande maioria, refletem a ideia de que se brancos podem desempenhar qualquer função, frequentar qualquer lugar e consumir quaisquer produtos, elas também constroem, no imaginário social, que os negros só podem chegar até determinado ponto. Isso porque

[...] a presença de negros em posições de poder e prestígio [e poderíamos incluir posições de consumo também] causa reações racistas imediatas, já que contraria a ideia de que brancos sempre devem estar em uma posição social privilegiada. O avanço de pessoas negras opera como uma ameaça subjetiva a muitas pessoas brancas [...]. (MOREIRA, 2019, p. 43).

Para um exemplo prático, basta nos recordarmos dos rolezinhos⁸ de 2014 quando jovens da periferia dos grandes centros, encantados com a possibilidade de consumo e de ostentação, iam aos *shoppings* aos fins de semana para se dedicarem, entre outras coisas, à compra de produtos considerados de luxo e, normalmente, desti-

nados à elite brasileira. Esse episódio levou as marcas a estudar estratégias para tentarem se desvincular dos rolezinhos para, assim, manter seu público original. Uma das estratégias dos proprietários dos estabelecimentos foi conseguir na justiça uma liminar que proibia a realização dos rolezinhos, barrando a entrada de jovens com características “particulares” nos *shoppings*. Esse separatismo foi apenas mais uma forma de sedimentar a barreira entre o “Nós” da elite branca e racista e o “Eles” periféricos e racializados.

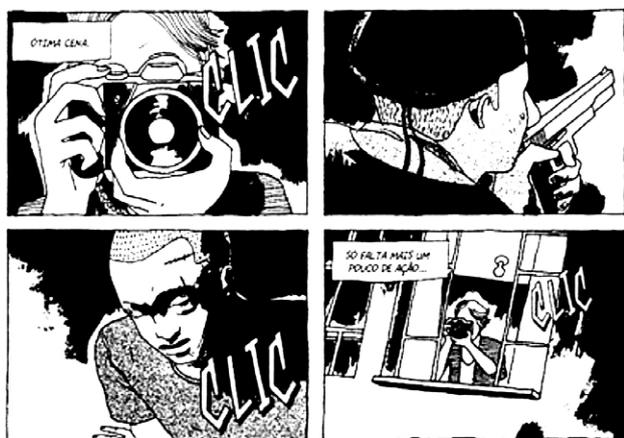
“Risco” é o sexto e último conto da história em quadrinhos, o qual trata da história de Doca, um jovem “flanelinha” negro que, por sua cor e por sua função, é corriqueiramente, alvo de violência e da truculência da polícia. Nesse conto, são dois episódios de truculência policial. Logo na introdução, o jovem é apresentado “cuidando” dos carros estacionados. A gorjeta que recebe é, no caso do conto, o que garante o sustento do personagem. Nas cenas que seguem à apresentação de Doca, é exibido o diálogo virtual entre dois jovens brancos de classe média que se preparam para sair. Na cena, o leitor já é informado de que o carro que o jovem branco dirige foi, acidentalmente, riscado por ele mesmo, mas, ao que tudo indica, ele já sabe como vai se livrar da bronca dos pais. Na cena que segue, é apresentado o primeiro ato de violência policial. Três jovens, entre eles Doca, estão conversando. Um dos garotos fuma um cigarro. Ao serem abordados por policiais, o jovem que fumava joga o cigarro no chão. Documentos dos jovens são solicitados, mas apenas o jovem negro é agredido pelos policiais.

A segunda abordagem policial também é principiada por violência seletiva. Um dos jovens de classe média que dirigia o carro dos pais decide acusar Doca de ser o res-

8 Em 2014, surgiu uma espécie de “movimento” que ficou amplamente conhecido como “rolezinho”. Tratava-se de grupos de adolescentes pobres da periferia que se reuniam para irem juntos aos *shopping centers* para namorar, se divertirem e consumirem. Esse episódio gerou uma série de debates sobre a segregação racial e social. Para mais informações, sugerimos a leitura do texto *Rolezinhos: marcas, consumo e segregação no Brasil*, de Rosana Pinheiro-Machado e Lucia Mury Scalco. Disponível em: <http://each.uspnet.usp.br/revistaec/?q=revista/1/rolezinhos-marcas-consumo-e-segrega%C3%A7%C3%A3o-no-brasil>. Acesso em: 20 out. 2021.

ponsável pelo risco no carro e o agride fisicamente. Os mesmos policiais que abordaram Doca anteriormente voltam a aparecer. Enquanto um dos policiais libera os jovens de classe média, o outro agride Doca. A partir do momento em que o jovem questiona o policial dizendo “você não pode fazer isso!” (D’SALETE, 2016, p. 143), são apresentados dois prováveis destinos para o jovem. No primeiro, o jovem é morto e torna-se manchete de jornal, visto que uma jornalista fotográfica estava, de longe, fotografando a cena (Figura 4) e, no segundo, o jovem tem a vida poupada, pois havia muitas testemunhas. Nesse desdobramento, vemos o jovem voltar para a namorada e o editor do jornal desapontado solicita à/ao assistente que “ligue para outro fotógrafo” (D’SALETE, 2016, p. 151). O conto deixa evidente que a espetacularização da violência é também mais uma forma de violência contra os negros.

Figura 4 – Espetacularização da violência



Fonte: Imagem extraída de Marcelo D’Salet (2016, p. 142).

Doca, por conta de toda sua vulnerabilidade, é alvo tanto de violência simbólica quanto de violência física que é perpetrada pela elite branca. Ele é ainda, fundamentalmente, alvo da violência policial que mata para eliminar os “perigos” da vida dos brancos privilegiados (ALMEIDA, 2019). Esse

tratamento diferenciado da abordagem policial, que é mostrado no quadrinho, não é produto ficcional, pois o tratamento direcionado aos moradores de periferias, que são em sua grande maioria negros e pobres, é diferente do tratamento voltado aos moradores de bairros nobres, como os Jardins (ADORNO, 2017), por exemplo.

A narrativa gráfica de D’Salet, nesse sentido, mostra que as experiências de violência simbólica e de violência física perpetradas contra os negros são institucionalizadas e estruturais. Isso significa dizer que o racismo está impregnado na cultura de tal forma que não são apenas as instituições repressoras que cometem violência contra os racializados, mas a sociedade como um todo. Dito de outro modo:

O racismo [que] estabelecerá a linha divisória entre superiores e inferiores, entre bons e maus, entre os grupos que merecem viver e os que merecem morrer, entre os que terão a vida prolongada e os que serão deixados para a morte, entre os que devem permanecer vivos e os que serão mortos. E que se entenda que a morte aqui não é apenas a retirada da vida, mas também é entendida como a exposição ao risco da morte, a morte política, a expulsão e a rejeição. (ALMEIDA, 2019, p. 71).

Assim, em *Encruzilhada* é destacada a valorização social, mesmo que sutil, e atravessada por questões de classe, da “brancitude” e a conseqüente inferiorização da negritude (HOOKS, 2019). Para deixar isso evidente, D’Salet lançou mão do que aqui chamamos de *contraste reflexivo* como expediente narrativo para destacar os tipos de violências vivenciadas pelos negros. Com *contraste reflexivo* queremos dizer que o quadrinista dialogou, ao longo das narrativas, com a relação entre “privilegio branco” e desfavorecimento dos negros.

Considerações finais

A partir do diálogo com a produção de Seligmann-Silva (2013), entendemos o conceito de teor testemunhal como um traço narrativo que pode ser encontrado em qualquer tipo de produção cultural. Neste trabalho, percebemo-lo em *Encruzilhada* como um esforço criativo que possibilitou alinhar o compromisso ético e estético ao retratar as experiências de grupos racializados brasileiros.

Para tanto, *Encruzilhada*, de Marcelo D'Saete, lança mão de uma abordagem pautada na experiência individual e coletiva de pessoas negras, sem explorar os clichês raciais (CHINEN, 2019). Assim como em outros quadrinhos de sua autoria, a obra rompe com as representações depreciativas da pessoa negra que os quadrinhos brasileiros⁹, assim como o cinema, a televisão e a literatura, ajudaram a naturalizar. O autor consegue esse efeito principalmente porque não coloca as personagens negras na posição de vítimas passivas e privadas do entendimento a respeito de suas realidades. Ao contrário, todas elas, cada uma à sua maneira, resistem às formas de opressão e violência e dão testemunho das atrocidades que atravessam suas experiências de vida.

Os contos quadrinísticos que analisamos

9 Como exemplo de história em quadrinhos que ajudou a sedimentar os estereótipos relacionados às pessoas negras, destacamos o almanaque *O Tico-tico*, que, ao longo da sua existência, introduziu, na narrativa, entre outras, as personagens Sebastiana e Benedicto, filhos da cozinheira da família, no fascículo de n. 40 (1906), e a personagem Giby, criada da personagem principal, Juquinha, no fascículo de n. 106 (1907). Os quadrinhos podem ser lidos na íntegra em: <http://hemerotecadigital.bn.br/acervo-digital/tico-tico/153079>. Para inteirar-se da representação dos negros nas histórias em quadrinhos brasileiras, recomendamos o trabalho *O negro nos quadrinhos do Brasil*, de Nobu Chinen (2019).

em nosso trabalho apontam para a importância das histórias em quadrinhos como artefatos culturais capazes de testemunhar criticamente aspectos da realidade brasileira. Atentarmo-nos para essa modalidade artística, para seu lugar nas dinâmicas culturais e mesmo políticas de nosso tempo, parece-nos fundamental para a compreensão de nuances artísticas contemporâneas que conseguem traduzir dilemas contemporâneos.

Referências

- ADORNO, Luís. Abordagem nos Jardins tem de ser diferente da periferia, diz novo comandante da Rota. **UOL Notícias**, 24 ago. 2017. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2017/08/24/abordagem-nos-jardins-e-na-periferia-tem-de-ser-diferente-diz-novo-comandante-da-rota.htm>. Acesso em: 20 out. 2021.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- CATES, Isaac. The graphic novel. In: BEATY, Bart; HATFIELD, Charles. **Comics studies: a guidebook**. New Jersey: Rutgers University Press, 2020. p. 82-94.
- CHIEN, Nobuyoshi. **O negro nos quadrinhos do Brasil**. São Paulo: Peirópolis, 2019.
- D'SALETE, Marcelo. **Encruzilhada**. São Paulo: Veneta, 2016.
- D'SALETE, Marcelo. Entrevista com Marcelo D'Saete. **Conteúdo Saraiva**. 2011. 1 vídeo (6 min. 1 seg.). Publicado pelo canal Saraiva. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NG16AGDVRuo>. Acesso em: 20 mar. 2021.
- LIMA GOMES, Ivan. **Imaginando uma outra história da resistência negra: entrevista com Marcelo D'Saete**. *Artcultura*, [S. l.], v. 21, n. 39, p. 117-124, 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/artc-v21-n39-2019-52030>. Acesso em: 20 out. 2021.
- HOBBSAWN, Erick. **Era dos extremos: o breve século XX 1914-1991**. Tradução de Marcos Santarrita. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HOOKS, bell. **Olhares negros e representação**. São Paulo: Elefante, 2019.

MARCO, Valeria de. A literatura de testemunho e a violência de Estado. **Lua Nova**, São Paulo, n. 62, p. 45-68, 2004. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-64452004000200004>. Acesso em: out. 2021.

MOREIRA, Adilson. **Racismo criativo**. São Paulo: Pólen, 2019.

SABIN, Roger. **Adult comics**: an introduction. New York: Routledge, 1993.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. “Zeugnis” e “Testimonio”: um caso de intraduzibilidade entre conceitos. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, n. 6, p. 67-83, 2002. DOI: <https://doi.org/10.11606/1982-8837.pg.2002.64399>. Acesso em: out. 2021.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. **História, memória, literatura**: o testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.

WROBEL, Jasmim. História(s) redesenhada(s): visualizando analogias entre hoje e o passado – periferias urbanas, resistência negra e vozes femininas na obra de Marcelo D’Salet. **ArtCultura**, Uberlândia, v. 21, n. 39, p. 99-116, jul./dez. 2019. DOI: <https://doi.org/10.14393/artc-v21-n39-2019-52029>. Acesso em: out. 2021.

WROBEL, Jasmim. Narrating other perspectives, re-drawing history: the protagonization of afro-Brazilians in the work of Graphic Novelist Marcelo d’Salet. In: GAVIOLI, Nicola; MARIANO, Vinicius. (org.). **Literature and ethics in contemporary Brazil**. New York: Routledge, 2017. p. 106-123.

Recebido em: 01/11/2022
Aprovado em: 30/01/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Texto, memória e subjetividade: uma leitura de “aperfeiçoando o imperfeito” de Carla Luma

Isabelle Maria Soares (UFPR)*

<https://orcid.org/0000-0003-0003-0798>

Resumo:

“Aperfeiçoando o imperfeito” de Carla Luma, conto escolhido como objeto de estudo do presente artigo, é um texto literário situado no espaço virtual. Publicado no blog *Escritoras Suicidas*, o conto instigou a seguinte proposta: uma leitura pela ótica de alguns conceitos acerca do texto (BARTHES, 2004; KRISTEVA, 2012; CARVALHAL, 1992; SAMOYVAULT, 2008), da memória (NORA, 1993; BERGSON, 1999; HALBWACHS, 2015; POLLAK, 1989, 1992) e da subjetividade (GIDDENS, 1991; HALL, 2015; SANTOS, 2002; CASTORIA-DIS, 1999). A abordagem do aporte teórico é colocada em prática a partir da nossa análise do conto de Luma. Percebemos, assim, que o texto literário estudado dialoga com outros textos por meio de uma pluralidade de memórias e da subjetividade fragmentada da voz que narra.

Palavras-chave: Texto. Memória. Subjetividade. Carla Luma.

Abstract:

Text, memory and subjectivity: a reading of “aperfeiçoando o imperfeito” by Carla Luma

“Aperfeiçoando o imperfeito” by Carla Luma, the short story which was selected as the object of study of this paper, is a literary text placed in virtual space. Published in the blog “Escritoras Suicidas”, the short story instigated the following purpose: a reading by the view of some concepts on text (BARTHES, 2004; KRISTEVA, 2012; CARVALHAL, 1992; SAMOYVAULT, 2008), memory (NORA, 1993; BERGSON, 1999; HALBWACHS, 2015; POLLAK, 1989, 1992) and subjectivity (GIDDENS, 1991; HALL, 2015; SANTOS, 2002; CASTORIADIS, 1999). The approach of the theoretical contribution is comprehended from our analysis of the Luma short story. Thus, we realize that the literary text in study dialogues with other texts through a plurality of memories and the fragmented subjectivity of the narrating voice.

Keywords: Text. Memory. Subjectivity. Carla Luma.

* Mestre em Letras - Interfaces entre Língua e Literatura pela Universidade Estadual do Centro-oeste (UNI-CENTRO-PR). Atualmente é doutoranda em Letras - Estudos Literários pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6604231475566070>. E-mail: isamariares@gmail.com

Considerações iniciais

Na era digital, o fazer literário vai além da tinta e do papel, ou ainda, muito além do texto impresso. Como afirma Nincia Borges Teixeira, “o ato de narrar não está restrito ao livro, mas diz respeito à necessidade de sonhar” (2014, p. 6). Nesse sentido, pensar o contemporâneo significa pensar e investigar todas as formas de expressão, inclusive, as formas disponíveis no meio digital. Nesse sentido, a Literatura não se depara com o seu fim, ela se transforma. Se, como assevera Leyla Perrone-Moisés (2016), o século XXI é para a Literatura marcado por mutações, ler e escrever passam a ganhar novas configurações.

Tendo isso em vista, este artigo, como o próprio título antecipa, objetiva fazer uma leitura acerca do trabalho da memória e da subjetividade no texto “Aperfeiçoando o imperfeito”, de Carla Luma¹. Podemos definir o conto selecionado como objeto de estudo como uma escrita literária no contexto contemporâneo, visto que é publicado no espaço digital. Um conto muito curto, mas carregado de vozes e pluralidades, “Aperfeiçoando o imperfeito” é veiculado ao *blog* literário *Escritoras Suicidas*². Haja vista que se trata de um miniconto que foi publicado em espaço virtual, tomamos liberdade de

1 Carla Luma se apresenta como natural de Jacarezinho/PR, nascida em 1969. Ainda, diz que “é manicure e vendedora de cosméticos. Autora do livro de memória precoce *As mãos me falam, os falos me calam*, totalmente escrito em alfabeto ideográfico, pretende candidatar-se a uma cadeira na Academia Brasileira de Letras para aproximar-se dos seus ídolos: Ariano Suassuna e João Ubaldo Ribeiro” (Texto retirado de: http://www.escritorassuicidas.com.br/carla_luma.htm#.WQd3fkcWzIU, Acesso em: 02 mar. 2018). Entretanto, tudo indica que Carla Luma é um pseudônimo que preserva a real identidade da autoria.

2 <http://www.escritorassuicidas.com.br/> Acesso em: 05 mai. 2021

inseri-lo neste artigo, contribuindo, assim, para a ampliação da nossa leitura que virá em sequência:

Aperfeiçoando o imperfeito³

Fui ao Vaticano e não vi o papa anjos nem a Capela Sistina. Na África do Sul preferia ver o Nelsinho, mas tive que me contentar com Kaká, Robinho e outros anjinhos cheios de poses e de pouca inspiração. Aturei com o meu característico zen-cinismo as desculpas de Dunga e de Jorginho, assim como extensíssimas horas de jabulani voando sem rumo e de vuvuzelas soando como trombetas do juízo final. Quase volto surda. Faz mal não. Não sou aquela que se desmancha em lágrimas e tristeza pela pátria de chuteiras. Saí no lucro: faturei uma boa grana do industrial paulistano que me levou para interpretar o papel de esposa, comi bem, bebi melhor, só não trepei bem porque o cara é de muitas tentativas e de raros êxitos. Fiquei quase tão invicta quanto a defesa da seleção suíça, que estabeleceu na copa o inútil recorde de ficar mil e não sei quantos minutos sem tomar gol. Conheci lugares lindos e outros bem miseráveis, mas confesso que em alguns momentos, principalmente quando os cabeças de bagre do meio campo da amarelinha erravam passes laterais, eu sentia saudades da minha infância e me recordava vividamente de Afonsinho, aquele que recebeu uma canção de Gilberto Gil, “meio-de-campo”.

Pra falar a verdade, eu não havia nascido no tempo que ele jogou, mas papai, torcedor do Botafogo, narrava apaixonadamente as atuações de Afonsinho e conhecíamos todos os episódios da sua carreira, desde quando foi revelado em 1962 pelo XV de Jaú, a sua

3 Disponível em: http://www.escritorassuicidas.com.br/edicao41_1.htm#.WpgHludG1PZ Acesso em: 05 mai. 2021

estréia no fogão em 1965, sagrando-se bicampeão carioca, bicampeão da Taça Guanabara, campeão da Taça Brasil e do Torneio Rio-SP. No início dos anos 70, auge da ditadura militar, Afonsinho foi “afastado” do time e impedido até de treinar porque usava barbas à Che Guevara, porque era politizado, porque era culto, porque estudava medicina, porque não aceitava ser tratado como mercadoria. Rebelando-se contra a “Lei do Passe” que fazia do jogador de futebol escravo dos empresários e clubes, que tinham o poder absurdo de impedir o livre exercício profissional, Afonsinho travou uma batalha jurídica e política, obtendo a propriedade de seu próprio passe, ou seja, o passe livre. Obviamente que o cartel formado pelos interesses contrariados barrou-lhe a entrada nos grandes clubes. Tudo isso papai nos contava com orgulho, como se se tratasse de um filho e quando papai morreu tocou-me como parte da herança um poster com a foto de Afonsinho e um compacto de vinil com Elis Regina cantando a música de Gil.

(Carla Luma)

Como mencionado, a paranaense Carla Luma publica seus textos literários em um *blog*, um espaço virtual que manifesta “um deslocamento e reconfiguração dos modos de escrita” (BORGES-TEIXEIRA, 2018, p. 66). Além disso, o *blog* é um espaço para experimentações, haja vista que “convida o usuário à criação de páginas e de textos variados, à interação com outros” (BORGES-TEIXEIRAS, 2018, p. 69).

Objetivamos fazer uma leitura de “Aperfeiçoando o imperfeito” pela ótica dos estudos sobre texto, memória e subjetividade, uma vez que é um texto literário que “circula socialmente, convocando sujeitos à interpretação e, apesar de pertencer à ordem da

criação, para ser compreendido, tem sempre um fundo de realidade, pois se consubstancia no/pelo mundo” (BORGES-TEIXEIRA, 2018, p. 64). Por meio de intertextualidades, a voz que narra “Aperfeiçoando o imperfeito” evoca memórias que se inserem na sua construção enquanto sujeito da pós-modernidade.

Aperfeiçoando as imperfeições do texto

Nossa análise se debruça sobre um texto da escritora virtual Carla Luma. Isso significa que não nos interessa, aqui, esmiuçar a sua obra, disponível em grande parte na webpage *Escritoras suicidas*. O seu miniconto “Aperfeiçoando o imperfeito”, especificamente, possibilitou um olhar acerca dos desdobramentos intertextuais de um texto.

Roland Barthes (2004), ao contrastar obra e texto, especifica que o que se conhecia tradicionalmente por obra, sofreu sérias transformações, assinalando que isso deveu-se principalmente ao caráter interdisciplinar que tem caracterizado o desenvolvimento da academia e da pesquisa. Desse modo, Barthes explica que a obra é palpável: ela é o objeto que é segurado nas mãos, enquanto que o texto se mantém de forma abstrata por meio da linguagem. Nesse sentido, o texto é plural, abrangente e paradoxal, feito de “citações sem aspas” (BARTHES, 2004, p. 71). Em outras palavras, o texto é pura intertextualidade, ou seja, ele conversa com textos distintos, os quais diferem entre si em sua forma, tempo e espaço.

A primeira a discutir profundamente acerca do termo “intertextualidade” foi Julia Kristeva (2012), que revendo as propostas sobre a evolução literária de Iuri Tynianov e o dialogismo de Mikhail Bakhtin, afirmou que “todo texto se constrói como um mosaico de citações, todo texto é absorção e trans-

formação de textos” (2012, p. 142). Diante disso, o que antes era visto como uma “relação de dependência”, ou seja, uma dívida que um texto possuía com seu antecessor, “passa a ser compreendido como um procedimento natural e contínuo de reescrita dos textos” (CARVALHAL, 1992, p. 51). A compreensão de um texto literário passa a conduzir, como complementa Carvalhal, a análise de procedimentos que caracterizam as relações com outros textos. Entretanto, não basta simplesmente identificar tais relações, mas analisá-las “em profundidade, chegando às interpretações dos motivos” (CARVALHAL, 1992, p. 51). Em outras palavras:

Quais as razões que levaram o autor do texto mais recente a reler textos anteriores? Se o autor decidiu reescrevê-los, copiá-los, enfim, relançá-los no seu tempo, que novo sentido lhes atribui com esse deslocamento? (CARVALHAL, 1992, p. 52)

Essa questão da motivação condiz com a perspectiva de Linda Hutcheon, que concebe a intertextualidade como “uma manifestação formal de um desejo de reduzir a distância entre o passado e o presente do leitor e também um desejo de reescrever o passado dentro de um novo contexto” (1991, p. 157). Ou seja, a intertextualidade expressa a memória, tendo em vista que materializa a conexão entre passado e presente. Inclusive, Tiphaine Samoyault (2008), que também se preocupou em delinear os pressupostos da intertextualidade, define essa prática como a memória da literatura. A intertextualidade é, nas palavras da autora, “o resultado técnico, objetivo, do trabalho constante, sutil e, às vezes, aleatório, da memória da escritura” (SAMOYAULT, 2008, p. 68). Nesse sentido, a literatura é transmissão, pois “acarreta a retomada, a adaptação de um mesmo assunto a um público diferente (SAMOYAULT, 2008, p. 75).

Consoante a esses conceitos, no conto de Carla Luma que analisamos, percebemos já no título “Aperfeiçoando o imperfeito” que há uma proposta dialógica com a música “Meio de Campo” de Gilberto Gil, a qual também foi interpretada por Elis Regina, artista que é também mencionada ao final do conto. A frase composta no título é um dos versos da canção.

Prezado amigo Afonsinho
eu continuo aqui mesmo
aperfeiçoando o imperfeito
dando um tempo, dando um jeito
desprezando a perfeição
que a perfeição é uma meta
defendida pelo goleiro
que joga na seleção
e eu não sou Pelé nem nada
se muito for, eu sou Tostão
fazer um gol nessa partida não é fácil, meu
irmão⁴ (grifo nosso)

As manifestações intertextuais mantidas entre o conto de Luma com a composição de Gilberto Gil – que, aos conformes de Barthes, também é texto - podem ser claramente compreendidas através de códigos explícitos e implícitos presentes em todo o conto. Como Barthes define, o texto deixa-se ser interpretado graças ao seu caráter simbólico. Assim, importa mencionar que “o texto não é coexistência de sentidos, mas passagem, travessia; não pode, pois, depender de uma interpretação, ainda que liberal, mas de uma explosão, de uma disseminação” (BARTHES, 2004, p. 70). Essa afirmação salienta a importância do papel do leitor: em outras palavras, pode-se dizer que não há texto sem o leitor e ele conversa com a pluralidade de sentidos que propõe o texto “Aperfeiçoando o imperfeito”.

Barthes também disserta acerca do pa-

⁴ Disponível em: <https://www.letras.com.br/gilberto-gil/meio-de-campo> Acesso em: 05 mai. 2021

pel do autor ao afirmar que “a obra é tomada num processo de filiação”, já o texto “lê-se sem a inscrição do Pai” (2004, p. 71) visto que “a restituição do intertexto vem abolir paradoxalmente a herança” (2004, p. 72). Ou seja, enquanto a obra pode ser entendida como um conjunto caracteristicamente marcado por traços do autor, o texto é caracteristicamente marcado pela intertextualidade, pelo diálogo com outros textos, como já referido anteriormente.

No miniconto em análise, notamos que a narradora do texto começa por dizer que foi ao Vaticano, mas que, não viu nada do que há de mais característico daquele lugar: o papa, anjos e a Capela Sistina. Em um primeiro momento, tal afirmação parece não ter ligação com o restante do texto. Por isso, é necessário partir para a interpretação do simbólico, uma vez que para Barthes “o texto é radicalmente simbólico: uma obra que se concebe, percebe e recebe a natureza integralmente simbólica é um texto” (2004, p. 69). Percebemos que, na verdade, quem narra não foi realmente ao Vaticano, mas sim a África do Sul, onde não viu Nelson Mandela, ou “Nelsinho”, como aparece no texto, um ícone do país mencionado. A ideia da presença simbólica das figuras que remetem ao Vaticano é aqui reafirmada. Compreendemos, portanto, a menção feita ao Vaticano: foi a um lugar e não viu lá aquilo que há de mais sagrado; foi a África do Sul e não viu a figura considerada uma das mais importante deste país. Contudo, viu Kaká, Robinho e outros jogadores de futebol, ou na voz que narra, “outros anjinhos cheios de poses e de pouca inspiração”.

É claro o diálogo que o texto faz com a temática do futebol, visto que essas primeiras referências remetem à Copa do Mundo FIFA de 2010, a qual foi sediada na África do Sul. Isso fica evidente ao interpretarmos as

palavras e objetos mais icônicos do evento: a “jabulani” e as “vuvuzelas”. Em sequência, a voz que narra menciona as “desculpas de Dunga e Jorginho”, retomando o fato de que o Brasil perdeu um jogo decisivo sendo desclassificado das finais da Copa de 2010. Podemos notar, portanto, que as referências futebolísticas que aparecem no miniconto focam no contexto brasileiro.

Ao lermos o trecho “não sou aquela que se desmancha em lágrimas e tristeza pela pátria de chuteiras”, certificamos que quem narra possui uma voz feminina. Também é notável nesse enunciado, um tom de crítica à pátria brasileira, o que se confirma na sequência do texto. Enquanto o povo brasileiro se preocupa com a situação esportiva do Brasil na Copa do Mundo (“pátria de chuteiras”), a pátria brasileira encara inúmeros problemas sociais, como a prostituição, que também está evidenciada no discurso da voz feminina que denuncia que, ao invés de chorar pelo futebol brasileiro, vendeu-se a um paulistano, fazendo uma boa grana ao “interpretar o papel de esposa”.

O caráter feminino inerente à voz de quem narra o texto demonstra, conforme Borges-Teixeira, que os contos de Carla Luma manifestam predominantemente “as inquietações femininas em busca por uma identidade própria” (2018, p. 70). Isso significa que seus textos buscam “romper com as funções atribuídas à mulher ao longo do tempo e revelando a sua necessidade em buscar autonomia e espaço dentro desse mundo até então descrito pelo homem” (BORGES-TEIXEIRA, 2018, p. 70). Compreende-se, portanto, que:

A narrativa de Luma instaura o efeito de sentido de contestação de valores, deslocando os sentidos cristalizados acerca da mulher não só dentro da ordem social e política discriminatória, mas, também, e, sobretudo, no

interior de uma ordem simbólica, em que a própria linguagem é um instrumento de opressão. Como foi insistentemente sublinhado por Roland Barthes, a língua encarrega-se de marcar a diferença sexual e social, mantendo, por um lado, separados os gêneros feminino e masculino, pelo outro “a servidão e o poder” (Barthes, 2004, p. 15) (BORGES-TEIXEIRA, 2018, p. 70).

Nesse sentido, há uma pluralidade de vozes em “Aperfeiçoando o Imperfeito” que evidencia a relação da linguagem com a questão do poder dentro do texto. A voz feminina, por exemplo, ao revelar uma sociedade distraída e eufórica com a esfera futebolística que omite e/ou ignora os problemas sociais vigentes denota como a linguagem é um dispositivo de poder. Ao mesmo tempo, a narradora reivindica seu espaço no texto com o fim de investigar, por meio de denúncias, juntamente com seus leitores, esse papel da linguagem na sociedade em que se insere. De acordo com esse itinerário, o conto estabelece relações com o contexto histórico ditatorial brasileiro das décadas de 60 e 70, resgatado pela memória de outrem, por meio da intertextualidade com ícones da época, tanto no âmbito do futebol, quanto no âmbito cultural: Afonsinho, Gilberto Gil e Elis Regina.

Literatura: lugar de memória

Como vimos, no miniconto de Luma, há um intertexto claro com a música “Meio de Campo”, de Gilberto Gil. A narradora destaca que essa música é uma homenagem a Afonsinho, ilustre jogador de futebol brasileiro, o qual foi também um grande defensor da liberdade. Podemos enquadrar essa canção de Gilberto Gil, assim como o miniconto de Carla Luma, como um “lugar de memória”, visto que as dimensões do ficcional, do real, do imaginário e do vivido, quando vinculam

a produção de memórias ao espaço artístico, funcionam, também, como dimensões mnemônicas.

Ao defender que o mundo moderno está presenciando a aceleração da história, que resulta no sentimento de um passado morto, Pierre Nora (1993) conceitua os “lugares de memória”, os quais surgem a partir do momento em que a memória se torna o resultado de uma organização voluntária, intencional e ao mesmo tempo seletiva. Nesse sentido, os lugares de memória não são espontâneos pois nascem a partir de sentimentos que buscam a necessidade de acumular vestígios. Esses lugares seriam criados, portanto, com o intuito de preservar memórias. Nas palavras do autor, “os lugares de memória nascem e vivem do sentimento que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos” (NORA, 1993, p. 6).

Nesse sentido, a literatura pode ser considerada também um lugar de memória. Assim como o texto literário, os lugares de memória seriam restos testemunhais que pretendem não somente acender o passado no presente, mas, principalmente, transformá-lo a cada momento. Esse é o papel da literatura enquanto lugar de memória: transformar o passado, ressignificar o presente, despertar memórias. Além disso, um lugar de memória só existe quando “a imaginação o investe de uma aura simbólica” (1993, p. 21). Ou seja, para uma obra literária, como qualquer outro espaço, ser um lugar de memória “é preciso ter vontade de memória” (NORA, 1993, p. 22). Essa “vontade de memória” é perceptível na voz que narra “Aperfeiçoando o imperfeito”, que, por meio de mecanismos intertextuais e simbólicos, faz surgir memórias plurais e fragmentadas do contexto brasileiro.

A memória a Afonsinho e Gilberto Gil, no final do primeiro parágrafo, foi desencadea-

da pelo momento e ambiente futebolístico em que a narradora se encontrava presente. Os erros de passes laterais cometidos pelos jogadores em campo – referidos como “cabeças de bagre” – despertam lembranças e saudosismo na narradora: “quando os cabeças de bagre do meio campo da amarelinha erravam passes laterais, eu sentia saudades da minha infância e me recordava vividamente de Afonsinho, aquele que mereceu uma canção de Gilberto Gil”. Com base em Henri Bergson (1999), compreendemos que tal memória foi despertada pela “percepção”, em um processo no qual a memória faz seleções, posto que a função principal do corpo humano não é armazenar lembranças, mas sim, fazer o trabalho de escolher e organizar as lembranças que são reavivadas pelos nossos sentidos e experiências.

Nessa mesma perspectiva, Maurice Halbwachs define que a lembrança reconstitui o passado a partir “de dados tomados de empréstimo ao presente e preparados por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora já saiu bastante alterada” (2015, p. 91). Ou seja, a lembrança é como uma imagem, que constantemente sofre mutações, resultando, conjuntamente, na transformação do indivíduo que rememora. Essas imagens-lembranças seriam frutos do que Halbwachs chama de “memória coletiva”. O autor evidencia a relação de memória e sociedade ao conceber que a memória individual é dependente da memória coletiva, visto que “para evocar seu próprio passado, em geral a pessoa precisa recorrer às lembranças de outras, e se transporta a pontos de referência que existem fora de si, determinados pela sociedade” (HALBWACHS, 2015, p. 72). A memória é, nesse sentido, construída por meio de um grupo de referência, mesmo que o ato de ativar e processar as lembranças

seja um trabalho do sujeito. Em “Aperfeiçoando o imperfeito”, por exemplo, o grupo de referência que despertou a memória da narradora foi a sociedade futebolística em campo, ao passo que ela teve uma lembrança individual acerca da sua infância.

Michael Pollak (1992) também disserta acerca da “memória coletiva”, complementando que a memória é constituída por acontecimentos, por pessoas ou personagens, e por lugares. Haveria os acontecimentos vivenciados pessoalmente pelo indivíduo como também, aqueles que não foram experiências particulares dele, mas de um grupo pelo qual pertence, instituindo, assim, a “memória herdada”: uma memória transmitida de geração para geração. Seguindo esse ponto de vista, entendemos que a memória que a narradora tem do jogador Afonsinho é, na verdade, uma memória herdada de seu pai: “Pra falar a verdade, eu não havia nascido no tempo que ele jogou, mas papai, torcedor do Botafogo, narrava apaixonadamente as atuações de Afonsinho e conhecíamos todos os episódios da sua carreira”. Mesmo que ela não tenha participado do acontecimento no espaço-tempo da ditadura militar – contexto em que fez parte a figura de Afonsinho -, ela contribui na construção mnemônica coletiva desse fato por meio de seu discurso no texto.

Ainda, podemos pensar os conceitos de Pollak no que diz respeito às memórias subterrâneas, ou seja, aquilo que se refere a uma memória dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, que se constroem a partir de uma transmissão oral de sua história “que, como parte integrante das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “Memória oficial”, no caso a memória nacional” (POLLAK, 1989, p. 4). A escrita de Luma, ao resgatar a memória da penumbra que pairava sobre a época da ditadura no Brasil, com o exemplo

do jogador Afonsinho e a questão do passe livre, traz à tona uma memória silenciada, uma memória não oficial, que ia contra os padrões vigentes da época. Luma aborda essa temática com um texto de frases fragmentárias, com *flashes* de memória, aproximando-se da linguagem oral, fato que para Pollak, tornava a história subterrânea acessível.

A narradora traz uma memória de Afonsinho enquanto figura verdadeiramente merecedora de prestígio, uma autêntica inspiração para os brasileiros. Isso contrasta com uma das frases iniciais em que diz “mas tive que me contentar com Kaká, Robinho e outros anjinhos cheios de poses e de pouca inspiração” e dialoga com a menção feita a Nelson Mandela. Afonsinho foi jogador de futebol em uma época em que havia muita exploração pelos empresários envolvidos com o meio futebolístico, onde exigia-se a “boa aparência” dos jogadores adequada ao poder hegemônico. Contudo, o ex-jogador demonstrou ser um exemplo de resistência, e, graças a ele, desde 2001, os jogadores profissionais não são mais explorados pelos seus clubes pela “lei do Passe”⁵.

5 “Afonsinho chegou ao Botafogo em 1966, após ser revelado pelo XV de Jaú. Desde que chegou, a postura forte pela liberdade individual incomodava. Os tempos eram de repressão em um país que vivia em plena ditadura. E o ambiente do Botafogo, cheio de militares no comando, foi ficando cada vez mais pesado. Até que o craque perdeu espaço. Ao se reapresentar em 1970, foi barrado pelo então técnico Zagallo. Insatisfeito com a situação, Afonsinho pediu para ser negociado. Só que, nos 1970, as coisas não eram tão fáceis. Na época, os vínculos esportivos de um atleta não estavam ligados ao contrato, mas eram perenes. Isso significa que um jogador, mesmo sem contrato, só poderia jogar em outro clube se a agremiação anterior permitisse. Era a Lei do Passe.” Reportagem: Bernardo Gentile e Vanderlei Lima. Disponível em: <https://www.uol.com.br/esporte/reportagens-especiais/afonsinho-liga-jejum-apos-copa-de-1970-da-selecao-com-a-ditadura-comissoes-tecnicas-tinham-intervencao/> Acesso em: 05 mai. 2020

Outro revolucionário foi Nelson Mandela, que resistiu ao regime do *apartheid*, que determinava o poder a minoria branca que vivia na África do Sul. Ambos, Nelson Mandela e o brasileiro Afonsinho, são citados pela voz feminina que narra com o fim de afirmar um sentimento de resistência que ela sentiu individualmente naquele momento de Copa do Mundo, mas também, um sentimento que pode ser sentido na coletividade, por muitos brasileiros. Por meio dos intertextos do miniconto, a narradora coloca em pauta a importância em lembrarmos a nossa própria história e mantermos vivas as memórias de luta e resistência do nosso passado, ao mesmo tempo que dialoga com questões sociais do tempo presente.

Subjetividade plural

A questão da subjetividade se insere no miniconto de Luma pelo modo em que se pode pensar a escrita na pós-modernidade, visto que o foco dos autores diante dessa sociedade que se constrói e se apresenta como globalizada são, pois, artimanhas para a construção de novas identidades, em contextos multiculturais e híbridos. Ou seja, é justamente a especificidade da escrita pós-moderna que desvela uma nova compreensão da subjetividade que, por um lado, não pode mais ser vista a maneira moderna, absoluta e simplicista, e por outro, traz à tona múltiplos vieses e rejeita hierarquias como passado e presente, relevante e irrelevante. Segundo as perspectivas de Anthony Giddens (1991) e também de Stuart Hall (2015), enquanto há sujeitos tão voltados para si, há também aqueles que se deparam com uma subjetividade fragmentada, descentralizada e deslocada. Essa fragmentação do sujeito é uma consequência do processo de globalização do mundo contemporâneo.

Ana Cláudia Viegas afirma que “a criação de diferentes identidades, característica das páginas virtuais, extrapola seu suporte técnico, apontando um traço da subjetividade contemporânea: plural, ambígua, ficcionalizada” (2008, p. 71). Esse fato se materializa na escrita de Luma, a qual traz à tona reminiscências da ditadura militar, além de reflexões dialógicas acerca de âmbitos diversos, como o futebol e a música, fazendo com que esse texto possa adquirir sentido tanto para um ávido torcedor quanto para aquele que com saudosismo escuta as músicas das décadas de 1960 à 1980.

Essa subjetividade múltipla e descentralizada está claramente presente na personagem que narra através da fragmentação de ideias difundidas no texto em análise. Lembremos do momento em que a narradora conta que “interpretou o papel de esposa” para um “industrial paulista”. A personagem mostra como o seu ser subjetivo é “plural” ao nos mostrar que encena papéis, uma forma de mascarar o seu “eu” para poder sobreviver em sociedade. Como mencionado anteriormente, esse momento em contraste com o futebol e com a prostituição, pode ser entendido como uma crítica a atenção dos brasileiros que está voltada mais ao futebol do que aos problemas sociais. Esse é um exemplo dos reflexos da globalização.

De acordo com Boaventura de Souza Santos, a globalização é “um vasto e intenso campo de conflitos entre grupos sociais, Estados e interesses hegemônicos, por um lado, e grupos sociais, Estados e interesses subalternos, por outro” (2002, p. 85). Essa ideia é implicitamente transmitida pelo texto em análise por meio das referências que já foram aqui analisadas. Nelson Mandela e Afonsinho recordam essa luta de classes, entre o poder hegemônico e as minorias. A

própria voz que narra no texto usa essa figuras “icônicas” com o fim de questionar e refletir sobre essa era de incertezas na qual vivemos.

De acordo com Cornelius Castoriadis, “o sujeito é essencialmente aquele que faz perguntas e que se questiona” (1999, p. 35). Desse modo, a narradora está a indagar se realmente somos obrigados a interpretar papéis para que consigamos nos adequar às exigências do meio em que vivemos, ou se podemos lutar, resistir, mudar de cena, assim como fizeram Mandela e Afonsinho. Assim, a subjetividade pode ser entendida como “a capacidade de receber o sentido, de fazer algo com ele e de produzir sentido, dar sentido, fazer com que cada vez seja um sentido novo” (CASTORIADIS, 1999, p. 35).

É interessante a menção feita a herança do disco de vinil de Elis Regina, que canta a música de Gilberto Gil, ao final do miniconto. Nesse momento, ao citar a artista feminina, a narradora demonstra a vontade de significar e valorizar o papel das mulheres nesse processo de luta de classes, já que foram por muito tempo submetidas ao poder hegemônico e que, assim como Mandela e Afonsinho, sentem a necessidade de resistir com o fim de transformar o cenário contemporâneo. A literatura é um instrumento que faz existir os mais diversos mundos, e, portanto, “nada melhor do que o campo do literário para entender como as mulheres contemporâneas se relacionam com sua subjetividade e qual a influência disso na constituição de identidades” (BORGES-TEIXEIRA, 2014, p. 10).

O fato do conto de Luma congregar uma miríade de cenas, impressões, sentimentos e desejos revela um sujeito mulher, reificada e costurada que perdeu o corrimão da realidade e se sente impossibilitada de criar

uma representação única e centrada de si mesma, e, por isso, é detentora de uma subjetividade múltipla e esfacelada. Na pós-modernidade não há apenas uma subjetividade, que se constrói a partir de um único discurso. É preciso pensar em “subjetividades”, tanto sincrônicas quanto anacrônicas, construídas a partir de um hibridismo cultural e que, ao resgatarem memórias de outrem, compactuam com determinado sentimento de dada época.

Uma consideração final

Nossa leitura demonstrou que “Aperfeiçoando o imperfeito” é um texto em que a memória é constantemente resgatada por meio da intertextualidade, sendo esta uma característica dos escritos pós-modernos, os quais mantém relações com outros textos, tanto com os antigos quanto com os contemporâneos e até mesmo com textos que ainda serão escritos, seguindo uma lógica que pressupõe os apontamentos de Barthes (2004), Kristeva (2012) e Samoyault (2008), que denotam que um texto é feito de escrituras e vozes múltiplas, ou seja, é plural e não pode depender apenas de uma interpretação, mas de múltiplas subjetividades que trazem memórias ressignificadas.

Referências

BARTHES, R. **O rumor da língua**. 2. ed. Trad. Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BERGSON, H. **Matéria e Memória**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

BORGES-TEIXEIRA, N. C. R. Vestígios Românticos na Literatura de Autoria Feminina. **Terra Roxa e outras terras**, v. 27, p. 6-16, 2014. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol27/TR27a.pdf Acesso em: 05 mai. 2021

BORGES-TEIXEIRA, N. C. R. *Literatura e*

ciberespaço: Blogue e escritas de si. **Prolíngua**, v. 13, n. 1, p. 63-74, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-9979.2018v13n1.42346> Acesso em: 05 mai. 2021

CARVALHAL, T. F. **Literatura Comparada**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1992.

CASTORIADIS, C. Para si e subjetividade. In: PEÑA-VEJA, A.; NASCIMENTO, E. P. (Org). **O pensar complexo**. Edgar Morin e a crise da modernidade. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Trad. Raul Fiker. São Paulo, UNESP, 1991.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. 2.ed. Trad. Beatriz Sidou. São Paulo: Centauro, 2015.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HUTCHEON, L. **Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção**. Trad. Ricardo Cruz. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KRISTEVA, J. **Introdução à Semanálise**. Trad. Lucia Helena França Ferraz. São Paulo: Perspectiva, 2012.

NORA, P. Entre memória e história – a problemática dos lugares. **Projeto História**, n. 10, p. 7-28, 1993. Disponível em: <https://revistas.u-csp.br/index.php/revph/article/view/12101> Acesso em: 05 mai. 2021

POLLAK, M. Memórias, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278> Acesso em: 05 mai. 2021

POLLAK, M. Memória e identidade social. **Estudos Históricos**, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/1941> Acesso em: 05 mai. 2021

PERRONE-MOISÉS, L. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAMOYAUULT, T. **A intertextualidade**. Trad. Sandra Nitrini. São Paulo: Aderaldo & Rothschild, 2008.

SANTOS, B. S. **A globalização e as Ciências Sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

tura, internet e “a invenção de si”. **Caderno de Letras da UFF**, n. 32, p. 61-72, 2008.

VIEGAS, A. C. *Escritas Contemporâneas: Litera-*

Recebido em: 01/04/2022
Aprovado em: 25/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Veredas epistêmicas e metodológicas da poesia oral

*Luciano Santos Xavier (UFBA)**

<https://orcid.org/0000-0001-6919-7065>

*Denise Dias de Carvalho Sousa (UNEB)***

<https://orcid.org/0000-0003-4524-5995>

Resumo:

No seio da Literatura, a poesia oral, ou as poéticas da oralidade como um todo, abarcam metodologias de análise que se diferem daquelas da Crítica e Teoria Literárias conservadoras e tradicionalistas, uma vez que seu amplo suporte teórico e conceitual relaciona o escopo literário com muitos outros campos epistêmicos, como o do teatro, da música, da antropologia, da sociologia, da etnologia, entre outros. Em vista disso, este trabalho aspira discutir alguns pontos teóricos no que concerne à poesia oral e sua genealogia nas culturas populares, incursionando em suas interfaces metodológicas e epistemológicas. Para tanto, nos pautamos em uma revisão de literatura de textos e pesquisas de autores como: Zumthor (1993), Fernandes (2007), Culler (1999), Santos (1994), Burke (1989), entre outros.¹

Palavras-chave: Poesia oral; Epistemologias; Metodologias; Revisão de literatura.

Abstract:

Epistemic and methodological edits of oral poetry

In the heart of Literature, oral poetry, or the poetics of orality as a whole, encompass methodologies of analysis that differ from those of conservative and traditionalist Literary Criticism and Theory, since its broad theoretical and conceptual support relates the literary scope with many other epistemic fields, such as theater, music, anthropology, sociology, ethnology, among oth-

* Mestrando em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), graduado em Letras, Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integrante do Grupo de Pesquisa Linguagens, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9898725859278461>. E-mail: lu.ciano2011@live.com.

** Doutora em Teoria da Literatura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Docente da Universidade do Estado da Bahia (UNEB – DCH IV) na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPED). Líder do Grupo de Pesquisa Linguagens, Estudos Culturais e Formação do Leitor (LEFOR). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4506569196582211>. E-mail: dsousa@uneb.br.

1 O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001 e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB).

ers. Therefore, this work aims to discuss some theoretical points regarding oral poetry and its genealogy in popular cultures, incurring its methodological and epistemological interfaces. For this, we based ourselves on a literature review of texts and research by authors such as: Zumthor (1993), Fernandes (2007), Culler (1999), Santos (1994), Burke (1989), among others.

Keywords: Oral poetry; Epistemologies; Methodologies; Literature review.

Introdução

Aprender o conceito de poesia oral implica desvinculá-lo das acepções e metodologias de análise da literatura canônica/tradicional, uma vez que a poesia oral tenciona uma abordagem em que o poético é construído para além do verbal, mas elaborado e reelaborado nas percepções sonoras, corporais, visuais e circunstanciais, instituindo assim a *performance*, a qual ponderaremos mais enfaticamente nas seções seguintes.

Mesmo diante das muitas acepções e caracterizações – tal qual a conceituação de literatura –, é importante assinalar a poesia oral não tem um conceito preciso, tendo em vista as diversas abordagens e tensionamentos sobre ela. Embora tenha-se perspectivas e definições muito próximas, a poesia oral não é exatamente delimitada, considerando o amplo meio conceitual e epistemológico, no qual a ela se encontra inserida e constituída (FERNANDES, 2007).

Como revela Zumthor (1993), o estudo da poesia oral é cruzado por um amplo meio epistemológico, no qual a poética – articulada com a filologia, etnologia, a iconografia, a história da música e do teatro, dentre outras áreas pertinentes – corrobora a apreensão e percepção da poesia, em que a sonoridade, a corporeidade e o discurso poético inter cruzam-se na condução de uma sensibilidade diferenciada da poesia. Dessa maneira, devemos ponderar uma metodologia de análise desse fazer poético oral diferenciada da poesia escrita, no sentido de abarcar essas

percepções corporais e sonoras (portanto, performáticas) ignoradas pela Teoria Literária tradicionalista.

Nesse sentido, este trabalho aspira discutir alguns pontos teóricos no que concerne à poesia oral e sua genealogia nas culturas populares, incursionando em suas interfaces metodológicas e epistemológicas. Para tanto, nos pautamos em uma revisão de literatura de textos e pesquisas de autores como: Zumthor (1993), Fernandes (2007), Culler (1999), Santos (1994), Burke (1989), entre outros.

Nos fios teóricos da poesia oral: (re)visitando conceitos

Ao falar que a poesia oral necessita de metodologias de estudo diferentes da poesia dos estudos canônicos, nos pautamos na afirmação de que ela é situada num âmbito *hic et nunc*, isto é, a poesia oral acontece numa circunstância performática estabelecida no momento, no *aqui e agora*. Nessa perspectiva, Frederico Fernandes (2007, p. 36) aponta que a:

Poesia oral, em estado latente, isto é, próxima a se manifestar, compreende transformações e associações, ordenamento e caos, corpo e voz, continuidade e inacabamento. Por isso, enquanto texto oral (e fonte para a pesquisa), a poesia oral diz respeito ao que “se faz”, e não ao que “foi feito”.

Assim sendo, o estudo da poesia oral é considerado sob a mesma ótica circunstan-

cial a qual a própria é condicionada. Como o próprio autor destaca, não estudamos o que “foi feito”, mas o que “se faz”, o processo de construção de sentidos do fazer poético num dado momento performático. Ao contrário da poesia escrita, já registrada e fixada verbalmente, a poesia oral apresenta um aspecto *movente* que institui nela um ato constante de (re)criar e (re)significar, sujeito às *condições de produção*. Essas condições de produção situam-se na própria *performance*, esta que “aparece como uma ação oral-auditiva complexa, pela qual uma mensagem poética é simultaneamente transmitida e percebida aqui e agora. Locutor, destinatário(s), circunstâncias acham-se fisicamente confrontados, indiscutíveis” (ZUMTHOR, 1993, p. 222).

É possível percebermos a complexa rede teórico-metodológica em que o estudo poesia oral é situado. Os sujeitos envolvidos na construção dos sentidos da poética da oralidade (intérprete e destinatário/receptor) são responsáveis por uma performance que configura a própria *obra poética*. Segundo Zumthor (1993, p. 220), a obra poética é aquilo que “é poeticamente comunicado, aqui e agora – texto, sonoridades, ritmos, elementos visuais; o termo compreende à totalidade dos fatores da performance”. Nessa perspectiva, tomemos aqui “obra poética” como a totalidade da performance, ou seja, o resultado da articulação entre corpo, voz, discurso e elementos circunstanciais.

Diante desses apontamentos, fica evidente que a poesia oral é pensada numa interrelação entre corpo e voz, emergindo assim a performance, em que o intérprete desvela uma poética que é sensorial e ao mesmo tempo reveladora de uma memória coletiva, a qual ele próprio comunga.

Adensaremos, na subseção posterior, a poesia oral e suas relações com as denomi-

nadas “culturas populares”, bem como o seu percurso nos Estudos Culturais, de modo a refletir os embates enfrentados nas relações de poder com as culturas privilegiadas socialmente.

Poesia oral e culturas populares: discussões emergentes nos Estudos Culturais

Pensar a literatura – e enfaticamente a literatura popular/oral – como produção cultural nos remete à reflexão sobre o próprio termo *cultura*, esse que já foi (e ainda é) atravessado por múltiplas definições e concepções, as quais muitas delas engessam-na, e outras coadunam com a dinamicidade e maleabilidade intrínseca às práticas culturais. Sob essa perspectiva, definir precisamente *cultura* é uma tarefa árdua e praticamente impossível, se levarmos em conta o processo movente no qual ela se constrói e reconstrói, visto cada tempo, espaço, sujeitos, sentidos e símbolos imbricados na sua sociedade/comunidade produtora.

José Luiz dos Santos, em *O que é cultura* (1994), apresenta duas concepções para conceituá-la, uma que a debate sob uma ótica mais geral e a outra específica aos modos de produção. Para o autor:

A primeira dessas concepções preocupa-se com todos os aspectos de uma realidade social. Assim, cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade. (A segunda é que) [...] quando falamos em cultura estamos nos referindo mais especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças, assim como às maneiras como eles existem na vida social. (SANTOS, 1994, p. 24-25).

Embora Santos introduza essas duas concepções, é perceptível que a segunda está intimamente inserida na primeira, já que

essa considera a totalidade existencial de uma sociedade. O que não podemos perder de vista em nenhuma delas é que, mesmo sendo uma construção/representação da existência de uma realidade social ou maneiras específicas de existir-se no mundo, a *cultura* se estabelece nos fios da movência dos sujeitos e da sociedade, está em constante movimento e passível aos processos de recriação dessas existências.

Um outro aspecto importante de assinalarmos sobre a *cultura* diz respeito às relações de poder que a entornam, de modo a legitimar as culturas socialmente aceitas, sendo as culturas clássicas e elitizadas, ao passo que as culturas das camadas populares são descentradas às margens da sociedade. Assim, percebemos como a cultura denominada “popular” foi destituída da importância que ela tem, sendo, portanto, diminuída pela elite dominante.

O teórico Stuart Hall (2003) aponta que o lugar da cultura popular sempre foi de resistência. Na ótica do autor, “a cultura popular é um dos locais onde a luta a favor ou contra a cultura dos poderosos é engajada: é também o prêmio a ser conquistado ou perdido nessa luta. É a arena do consentimento e da resistência” (HALL, 2003, p. 263). Dessa forma, mesmo com todos esses embates nas relações de poder, a cultura popular nunca se desvencilhou das suas formas mais genuínas de produção de cultura, de existência e de representação.

Portanto, as simbologias, identidades, representações são intrínsecas a toda e qualquer manifestação cultural, em especial nas denominadas “culturas populares”, sendo expressas de diversas formas (XAVIER, 2018). Atribuímos o plural à cultura popular, por entender a sua polifonia, a sua multiplicidade criativa e existencial; “culturas populares” é a maneira mais eficaz para

se referir à produção do povo. A respeito dessa questão plural e diversa que entorna a cultura das camadas populares, Edil Silva Costa (2016, p. 21) nos lembra que se faz necessário entendê-la “como um estrato da cultura brasileira em suas relações com os outros estratos mais sujeitos à rapidez das transformações das sociedades modernas e à velocidade contemporânea”.

Destarte, é importante definirmos mais densamente o que entendemos como *cultura popular*, a fim de evitar imprecisões conceituais ou certas contradições. Ao compreender a *cultura* como um sistema de significados e formas simbólicas criados pela humanidade (BURKE, 1989), deve ser sinalizada também a diversidade de formas e expressões as quais ela está envolta. Nesse sentido, o lugar social do sujeito cultural (seja de classe, etnia, gênero, etc.) também é um fator preponderante e que foi utilizado como fator de legitimação do juízo de valor no que concerne à cultura.

Para Peter Burke (1989, p. 12), “o termo ‘cultura popular’ dá uma falsa impressão de homogeneidade e que seria melhor usá-lo no plural, ou substituí-lo por uma expressão como ‘a cultura das classes populares’”. Portanto, ao utilizarmos a noção de “cultura popular”, levamos em conta seu aspecto plural, reconhecendo a diversidade das culturas populares e anulando o estigma o qual foi determinado a essas pelas classes dominantes.

Dessa maneira, a cultura popular deve ser apreendida pela sua polissemia de elementos que compõem as vivências dos povos tradicionais; não basta defini-la somente pelas vias da dicotomia “popular” *versus* “erudito”, posto que acabamos a reduzindo como produção menor, se comparada a uma cultura canônica e elitizada. Na perspectiva explicitada por Zumthor (1993, p. 29), o

“[...] ‘popular’ (caso queira usar esse adjetivo) não designa ainda o que se opõe às ‘ciências’, à *lettrure* [sic]; refere-se ao que depende de um horizonte comum a todos – sobre o qual se destacam algumas construções abstratas, próprias a uma ínfima minoria de intelectuais”. De tal modo, a cultura popular é muito mais que um ponto dicotômico às culturas privilegiadas, ela está situada num âmbito de produção de saberes, vivências e existências de povos, que foram marginalizados por não atenderem aos padrões sociais das elites.

Em consonância com as discussões levantadas acima, Nerivaldo Alves Araújo (2015, p. 24) aponta que “[...] as manifestações culturais de povos frequentemente marginalizados pela cultura dos grupos dominantes de visão eurocêntrica estão assumindo um papel considerável ante o novo repensar da cultura nacional”. Nesse contexto, para compreender essa dimensão do popular trazida para os estudos acadêmicos, é preciso ressaltar o papel imprescindível dos Estudos Culturais, considerando seus esforços em trazer esses “heróis e heroínas populares”, para o centro dos estudos universitários, isto é, para o lugar de protagonismo que lhe é de direito.

Os *Cultural Studies*, ou Estudos Culturais surgem a partir de 1960, como uma forma contra-hegemônica e interdisciplinar de investigação das culturas ligadas às camadas populares, de modo a questionar as hierarquias acadêmicas preestabelecidas na construção do conhecimento. Para Mattelart e Neveu (2004, p. 13-14), os Estudos Culturais visam:

Considerar a cultura em sentido amplo, antropológico, de passar de uma reflexão centrada sobre o vínculo cultura-nação para uma abordagem da cultura dos grupos sociais, [...] a questão central é compreender

em que a cultura de um grupo, e inicialmente das classes populares, funciona como contestação da ordem social ou, contrariamente, como modo de adesão às relações de poder.

Nessa perspectiva, os Estudos Culturais direcionam as pesquisas acadêmicas sobre os grupos e movimentos populares, considerando esse aspecto descentralizador do conhecimento tido como “erudito” (XAVIER, 2018). Desse modo, destacamos a potência dessa corrente de estudos, imbricado em descentralizar a produção do saber no âmbito acadêmico.

Refletir sobre o surgimento dos Estudos Culturais requer compreender as implicações iniciais que tais perspectivas tiveram com a Literatura. Jonathan Culler (1999, p. 52) afirma que “os estudos culturais surgiram como a aplicação de técnicas de análise literária a outros materiais culturais. Tratam os artefatos culturais como ‘textos’ a ser lidos e não como objetos que estão ali simplesmente para serem contados”. Sendo assim, os Estudos Culturais na Literatura não se centram somente em temáticas da cultura a serem analisadas na obra literária, mas também novas abordagens de leitura do texto literário.

É nesse sentido que os Estudos Culturais se debruçam sobre as produções poéticas da oralidade, já que um dos seus fundamentos é trazer à tona as produções literárias marginalizadas. As literaturas escritas já usufruíam (como ainda usufruem) de privilégios nos estudos literários; o fato é que nos estudos a literatura oral começa a emergir com mais força e potência nas Academias.

A poesia oral em si emerge nesse seio dos saberes e fazeres da cultura popular e da literatura oral, confluindo na articulação de um discurso verbal oral, atravessado por sonoridades e performances que configuram a obra poética.

Um aspecto importante de se destacar é o conceito de *poética oral*, que transcende o de “poesia oral”, no sentido de abarcar o poético para além da noção de “poesia” como gênero literário, e por tensionar toda uma complexidade de saberes, fazeres, narrativas e discursos das comunidades orais. Isso, porque:

[...] a constituição de nossos objetos (por exemplo, manifestações populares, textualidades verbais e não verbais e performances) e de nossos aportes teóricos e metodológicos (entre eles, entrevistas, testemunhos e registros audiovisuais) extrapola o âmbito das Letras e da Linguística (COSTA; ARAÚJO; FERNADES, 2018, p. 8).

A literatura, então, por si só não dá conta de abarcar toda a complexidade das poéticas orais. É necessário o intercruzamento com outros estudos e áreas do conhecimento, como a música antropologia, etnomusicologia, teatro, dentre outros que concebam o jogo cênico-poético-musical que se institui nas poéticas orais (DÖRING, 2018), como é o caso do estudo sobre a poética do samba de roda, e outros.

Assim, no âmbito da oralidade, os Estudos Culturais desempenham um papel de suma importância, uma vez que, não só centralizam a produção cultural oral nos debates universitários, mas a corroboram como produção de sentido de uma existência humana que, por tanto tempo, foi deslegitimada. As produções literárias da oralidade que o cânone marginalizou, considerando as relações de força e de poder, ganham evidência não só pelo fato de ser “texto oral”, mas por descortinar uma poética que põe em debate as questões humanas, o lugar no mundo dos sujeitos produtores de cultura.

Sob essa perspectiva, percebemos a ampliação dos instrumentos de análise literária, que não mais se centram no cânone, na

ideia da escritura e do julgamento de valor, mas sim de compreender como determinada produção literária/poética é significada e realizada. Nesse contexto, a poesia oral emerge para designar outros elementos poéticos que configuram a obra como um todo, o gesto, o corpo, as performances, todos esses aspectos emergem como significantes de uma poética. Ainda nessa linha de raciocínio, Frederico Fernandes (2007, p. 27-28) evidencia que “os estudos culturais não tratam apenas da cultura oral, mas a poesia passa a ser privilegiada nessa abordagem, em razão do questionamento do cânone, da ênfase em textos da cultura popular que incorporam outras linguagens além da verbal, como a música e a dança”.

Considerando essas questões suscitadas pelos Estudos Culturais, a literatura oral é repensada como modo de produção e se desvincula do estigma gerado pelas acepções canônicas. Dessa forma, tal qual a literatura oral como um todo, “a poesia oral [...] emancipa-se, pois se livra dos prefixos ‘para’ e ‘sub’ que caracterizavam, para projetar-se com o mesmo valor que a poesia escrita sempre gozou nos estudos literários” (FERNANDES, 2007, p. 33). Sob esse prisma, é perceptível o importante papel desempenhado pelos Estudos Culturais na descentralização das formas de construção do saber, em que a arte popular assume um papel de protagonismo nos estudos hegemônicos, descortinando assim as suas próprias formas de conceber o mundo e de existir.

A letra e o poder vocal: espaços da movência poética e performática

É importante não perdermos de vista que, embora a oralidade esteja num campo de manifestação e contexto de construção

distintos da escrita, ambas não se anulam, tampouco uma exclui a outra. Para Zumthor (1993, p. 98), “conforme os lugares, as pessoas implicadas, o texto depende às vezes de uma oralidade que funciona em zona de escritura, às vezes [...] de uma escritura que funciona em oralidade”.

Essa afirmação do autor demonstra a estreita relação entre escritura e oralidade; esta precede àquela, mas não a anula, posto que as duas comungam de um mesmo precedente: a linguagem. O que as difere é a forma de transmissão, transcendência e articulação; o que também implica sujeitos, culturas e relações de poder também distintas. Não podemos deixar de assinalar os privilégios obtidos pela escrita no seio da sociedade ocidental (como já vimos anteriormente), ao passo que as tradições orais ocupam na maioria das vezes um lugar secundário e folclórico.

O fato é que nos estudos da poesia oral, a oralidade é o espaço do constante manifestar da poética, dos jogos de sentidos produzidos e articulados pelo intérprete, no momento da performance. Ainda no que se refere à oralidade na poesia, Frederico Fernandes nos lembra que:

[...] o próprio adjetivo ‘oral’ aplicado à poesia é resultado do modo como se concebe e se produz literatura na atualidade e, por isso, ele visa diferenciar uma manifestação poética da literatura, ou melhor, de uma poesia pensada e manifestada numa cultura escrita. Esta diferença encontra suas bases no modo de produção, de veiculação e de comercialização, mas a poesia oral e a escrita encontram-se num mesmo eixo comum que é o próprio significado da poesia (FERNANDES, 2007, p. 25).

Nessa linha de raciocínio, depreendemos que oralidade na poesia demarca modos de produção distintos da escrita, o que corrobora outras distinções também preexisten-

tes. Enquanto a poesia escrita se instaura na fixação das letras e palavras (o que não se pode dizer dos sentidos), a poesia oral desfruta da *movência*, da maleabilidade criativa da performance e de sentidos, em que o corpo gesticula sentidos e a voz emana poesias.

É cabível discorrer algumas questões acerca da voz e do seu imprescindível papel na configuração poética da obra. Para Zumthor (2010, p. 10), a voz constitui uma “imagem primordial e criadora, ao mesmo tempo, energia e configuração de traços que predeterminam, ativam, estruturam em cada um de nós as experiências primeiras, os sentimentos e pensamentos”. Do ponto de vista do autor, é observado que a voz emana não somente o ato de criação poética, mas um aspecto ontológico, cuja existência do ser que a evoca revela a presença de outras vozes passadas, um jogo existencial do sujeito intérprete, expresso a cada manifestação vocal.

Ainda da perspectiva do autor, “[...] a voz é uma *coisa*: descrevem-se suas qualidades materiais, o tom, o timbre, o alcance, a altura, o registro... e a cada uma delas o costume liga um valor simbólico” (ZUMTHOR, 2010, p. 9, grifo do autor). A voz, nesse sentido, é caracterizada pelo aspecto fisiológico, em que o timbre, o tom e demais variações contribuem com a diversidade e a movência da poética. Além disso, o fator simbólico da voz é apontando pelo autor para salientar o fenômeno existencial e ontológico dela na poesia oral, ordenado por uma por uma *vocalidade*. Entendemos por “vocalidade” a presença da voz, o próprio uso e articulação dela, na tessitura de sua sonoridade e significação, uma vez que, segundo Zumthor (1993, p. 21), a “vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que

na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes”.

Nesse contexto da voz e da vocalidade, cabe-nos refletir sobre o *dito* e o *cantado* na poesia oral. A esse respeito, Paul Zumthor (2010, p. 199) afirma que:

Dita, a linguagem se submete à voz; cantada, ela exalta sua potência, mas, por isso mesmo, glorifica a palavra... mesmo ao preço de algum obscurecimento do sentido, de uma certa opacificação do discurso: exaltada menos como linguagem que como afirmação de potência.

Em vista dessas acepções, percebemos que tanto o *dito* quanto o *cantado* fazem parte de uma sinestesia em que a voz é o elemento fundador. O dito é um acontecimento da linguagem na voz; o *cantado* um descortinar da sua potencialidade. O autor problematiza as questões do sentido no canto, que deve ponderado em sua execução, para assim não se perder de vista o discurso nele construído e expresso.

Portanto, as poéticas da oralidade podem se manifestar no *dizer* e no *cantar*. No que tange aos pressupostos da nossa pesquisa, o canto é o elemento primordial de expressão da poesia oral. Desse modo, destacamos a relevância do canto na configuração da poética, uma vez que ele não só manifesta do discurso poético presente, mas desvela a potência da voz. O canto é um acontecimento emblemático e simbólico da voz, manifestar da energia e da própria presença vocal; ainda, “o canto é signo: ele diz a verdadeira natureza da voz, presente em todos os seus efeitos; significa seu acordo com a harmonia das esferas celestes” (ZUMTHOR, 1993, p. 184).

Ao atentarmos para as questões relativas ao acontecimento enunciativo da poesia oral, seja ele no dizer ou no cantar, devemos levar em conta o discurso inseri-

do na poética. Assim, tomemos a acepção de *discurso poético* numa perspectiva textual e enunciativa, estabelecida nos jogos de sentido e significação, sujeita à ideologia. Tomemos aqui o termo *texto* não somente como um aglomerado de palavras, mas como um construto verbal ou não verbal, imagético ou audiovisual dotado de sentido. Entendemos texto, no âmbito da poesia oral, a partir da premissa verbal, mas também sonora e performática, visto que a articulação da voz, das cadências rítmicas e dos gestos instauram uma expressão e sentidos, nos quais a sonoridade, poeticidade e performance são tecidas criativamente.

Ainda no que tange o discurso poético, Paul Zumthor (2010, p. 139, grifo do autor) assinala que “[...] só percebendo – e analisando – a obra oral em sua existência *discursiva* poderemos apreender sua existência textual e, também, sua realidade sintática”. No entanto, na poesia oral, não se deve tomar o *discurso poético* somente pela via da textualização ou enunciação, uma vez que “a estrutura poética, em regime de oralidade, opera menos com a ajuda de procedimentos de gramaticalização (como o faz, de maneira quase exclusiva, a poesia escrita) do que por meio de uma dramatização do discurso” (ZUMTHOR, 2010, p. 84).

Nessa perspectiva, concebemos o *discurso poético* como a expressão textual, enunciativa e também semântica da poesia oral, mas não devemos nos deter nos aspectos exclusivamente linguísticos ou gramaticais, já que outras questões da poética também acentuam uma discursividade. O corpo em performance, por exemplo, também é discursivo, também influi no discurso poético; isto é, o gestual e o visual acentuam os sentidos e a ideologia comungada ou expressa pelo(s) sujeito(s) intérprete(s) da poética.

É importante destacarmos que, quando tencionamos a discussão acerca dos sentidos na poesia oral, não é pretencioso da nossa parte fixar a sua construção no texto poético, visto que, na poesia oral os sentidos são maleáveis, moventes, como o próprio texto poético oral também o é.

Por esse ângulo, a noção de *movência* é de acentuada relevância na poesia oral, posto que, tal qual os sentidos, o texto poético oral (poema) é sujeito às modificações típicas das culturas da oralidade. Zumthor chama de *movência* “a instabilidade radical do poema [oral]” (ZUMTHOR, 2010, p. 283), ou seja, enquanto a poesia escrita é fixa – não sujeitada às mudanças textuais ocorridas no ato de transmissão –, a poesia oral é movente, cadenciada por prováveis alterações na sua difusão, que acontece impreterivelmente pelas vias da oralidade. Para exemplificar essa ideia da *movência*, tomemos o caso das cantigas populares que comumente sofrem algumas alterações, ocasionadas de lugar para lugar, de pessoa para pessoa. Isso ocorre porque a oralidade abarca essas mudanças, que podem afetar o sentido, mas que a imagem arquetípica do texto sempre permanece, mesmo com as mutações.

Assim, o texto poético oral é movente, e institui construções e sentidos diversificados, condicionados aos sujeitos e às circunstâncias, pois a poesia oral é circunstancial, como já afirmamos anteriormente. Ao contrário da escrita, a oralidade traz essas marcas inerentemente, considerando que, “no seio de uma sociedade saturada de escrito, a poesia oral [...] tende – porque oral – a escapar da lei e não se curva a fórmulas, senão as mais flexíveis: daí sua *movência*” (ZUMTHOR, 2010, p. 285); essa que é assinalada no texto, no espaço, na memória e na *performance*.

O lugar da performance na poesia oral

Não basta somente discutir as questões rítmicas ou sonoras da/na poesia oral, é preciso ponderar também o lugar do corpo na expressão poesia, isto é, na configuração da *obra poética*. O corpo, na poesia oral, representa a transcendência dos sentidos, a existência de um intérprete que, por meio do visual/gestual, revela ao público uma poética ancestral no limiar do momento, do *aqui e agora*.

O corpo, [...] através das práticas performáticas como danças, gestos e vozes, também se vale do posicionamento político, numa espécie de política do corpo, pois, nesse âmbito de representações, não é neutro, mas se encontra carregado de intenções, valores e significações que ele deixa transparecer ou exprimir (ARAÚJO, 2015, p. 100).

O corpo na poética é também um ato político, como aponta o autor, ele não é neutro, mas carregado de símbolos, valores e significações que se materializam na *performance*. Daí a justificativa nos estudos da poesia oral de o analista não se ater somente às questões verbais ou sonoras, mas também aos aspectos visuais que ampliam o horizonte semântico e estrutural do texto poético.

Nesse sentido, a noção de *performance* se insere para pensarmos os múltiplos sentidos que transitam na poesia oral, numa totalidade que é sonora e gestual; portanto performática. Para Zumthor (2010), a poesia oral não pode ser desvinculada da noção de *performance*, pois, nessa, as gestualidades e corporeidades se manifestam de modo questionar os limites semânticos e estruturais da poesia.

Ainda sobre a *performance*, Zumthor ressalta o fato de os movimentos do corpo estarem integrados e associados à poética.

Para o autor, “empiricamente constata-se [...] a admirável permanência da associação entre o gesto e o enunciado: um modelo gestual faz parte da ‘competência’ do intérprete e se projeta na performance” (ZUMTHOR, 2010, p. 217). Dessa maneira, a noção de *performance* trazida pelo autor está envolta numa articulação de corpo e voz para a manifestação integral da obra poética, que é simultaneamente transmitida e percebida.

O conceito de performance também implica a necessidade de destacarmos o jogo teatral produzido pelo intérprete e percebido pelo público ouvinte/expectador. Assim, apreendemos a acepção da *teatralidade*, que se apresenta na performance, de modo elaborado e reelaborado, conforme as condições previstas no ato performático, que ressaltamos ser circunstancial. Assim, “[...] a teatralidade não tem manifestações físicas obrigatórias. Ela não tem propriedades qualitativas que permitiriam demarcá-la de vez. Ela não é um dado empírico, ela é uma *colocação em cena do sujeito*, em relação ao mundo e a seu imaginário” (FÉRAL *apud* ZUMTHOR, 2014, p. 44, grifo do autor). A teatralidade depreende, assim, o sujeito em cena, em performance. O intérprete assume também o papel de ator para instituir na performance os sentidos que seu corpo emana.

Outros aspectos também merecem destaque, ao se falar sobre a performance. A indumentária, os instrumentos e acessórios utilizados pelo intérprete/ator também contribuem para a construção da *obra poética*. Acerca dessa questão, Zumthor (1993, p. 249) nos lembra que, “[...] a indumentária (se é que ela existe), o instrumento de música ou o acessório tem em tal gênero uma importância funcional que não adquirem em outra parte”, considerando que esses elementos instituem uma totalidade estética, semântica e simbólica na poética.

Sendo assim, a articulação do corpo e da voz, isto é, a forma com que ambos se combinam permite o intérprete totalizar a estética e o sentido obra poética, bem como propicia ao público a apreensão da poética de maneira plena e significativa. Nessa perspectiva, o lugar da performance na poesia oral é de total importância para compreendermos o horizonte poético descortinado na sua expressão.

Considerações finais

Como visto, a literatura é entendida a partir de um amplo leque, sendo ela multifacetada e contextualizada às diversas culturas, não havendo um único seio hegemônico de produção ou mesmo de circulação. A poesia oral, como face de um amplo jogo das poéticas da oralidade, tensiona múltiplas formas do fazer literário, em que o corpo e a voz amalgamam-se em performances que ressoam na obra poética, ampliando sentidos e relações estéticas.

As poéticas da oralidade, e a poesia oral como tal, são forjadas no seio das tradições e culturas populares, oriundas de gestualidades, toques e sonoridades por logo tempo ignoradas pelos estudos e olhar da crítica literária incisiva e tradicionalista.

Portanto, as discussões e tensionamentos trazidos sobre a elaboração, manifestação e circulação da poesia oral se mostram muito relevantes, no que diz respeito ao amplo campo da literatura, uma vez que perceber a poética em torno instrumentos teórico-metodológicos que agucem tal sensibilidade e percepção.

Referências

ARAÚJO, N. A. *Na cadência das águas do Velho Chico*: poética oral do samba de roda ribeirinho. 220 f. Il. 2015. Tese (Doutorado) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

BURKE, P. **Cultura popular na idade moderna: em busca da cultura popular**. Campinas: Companhia das Letras, 1989.

COSTA, E. S. *Cultura Brasileira: singular e plural*. In: COSTA, Edil Silva. **Sete estudos de literatura oral e cultura popular**. Salvador: EDUNEB, 2016.

COSTA, E. S.; FERNANDES, F. A. G.; ARAÚJO, N. A. (Orgs.). **Vozes, performances e arquivos de saberes**. Salvador: Eduneb, 2018.

CULLER, J. **Teoria literária: uma introdução**. Trad. Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda., 1999.

DÖRING, K. *As vozes nas tradições orais – poéticas sonoras!*. In: COSTA, E. S.; FERNANDES, F. A. G.; ARAÚJO, N. A. (Orgs.). **Vozes, performances e arquivos de saberes**. Salvador: Eduneb, 2018. p. 249-290.

FERNANDES, F. A. G. **A voz e o sentido: poesia oral em sincronia**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

HALL, S. *Notas sobre a desconstrução do “popular”*. In: HALL, S. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Liv Sovic (Org.). Trad. Adeline La Guardia Resende *et al.*, Belo Horizonte:

Editora da UFMG/Humanitas/Unesco, 2003.

MATTELART, A.; NEVEU, É. **Introdução aos estudos culturais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2004.

SANTOS, J. L. dos. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

XAVIER, L. S. *Diálogos literários e identitários na chula “Tempo da Fatura”, cantada por um grupo de samba de roda do sertão baiano*. **Anais: Edição 2018 – XIV ENECULT (Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura)**. CULT/UFBA. Salvador, 2018.

ZUMTHOR, P. **A letra e a voz: a “literatura” medieval**. Trad. Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

ZUMTHOR, P. **Introdução à poesia oral**. Trad. Jerusa Pires Ferreira *et al.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção, leitura**. Trad. Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Recebido em: 14/03/2022

Aprovado em: 15/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Crenças e atitudes linguísticas de professores do Ensino Médio sobre a retomada anafórica de terceira pessoa

*Claudia Norete Novais Luz (UNEB)**

<https://orcid.org/0000-0002-4817-8751>

*Sandra Carneiro de Oliveira (UFBA)***

<https://orcid.org/0000-0001-9827-2298>

Resumo:

Este trabalho objetivou verificar crenças e atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do Ensino Médio de uma escola pública de Salvador, Bahia, Brasil, no tocante às convenções linguísticas institucionalizadas, de modo a compreender a valorização ou a rejeição das variedades da língua em uso e refletir sobre o ensino de língua portuguesa materna. A pesquisa norteou-se na abordagem teórica da Sociolinguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]; GÓMEZ MOLINA, 1998; MORENO FERNÁNDEZ, 2008), optando pela análise qualitativa e descritiva, a partir de testes de crenças e atitudes de abordagem direta. Esses testes revelaram crenças dos professores na superioridade da norma padrão e na dualidade certo/errado, negando a variabilidade própria das línguas. Percebeu-se que as crenças sobre a língua portuguesa guiam as atitudes dos professores que, ao avaliar textos de alunos, os consideram insuficientes e cheios de erros por não atingirem um ideal de língua. Os docentes também demonstraram conhecimento da diversidade linguística, de gêneros textuais e da tipologia dissertativo-argumentativa. Observou-se que enquanto o ensino tradicional tem metodologia clara, considerar a diversidade linguística exige metodologias diversas, o que depende da formação de professores pesquisadores autônomos, que ressignificam seu fazer docente na indissociabilidade da teoria e da prática pedagógica.

Palavras-chave: Crenças e atitudes linguísticas; Retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa; Variação linguística; Professores. Sociolinguística.

* Doutoranda em Estudo de Linguagens pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7788173410265540>. E-mail: claudia.norete@gmail.com.

** Doutora em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora da Universidade Federal da Bahia. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0097807333024989>. E-mail: belasandra@gmail.com.

Abstract:

Language beliefs and attitudes of high school teachers on anaphoric recovery of third-person

This work verified language beliefs and attitudes of high school Portuguese teachers from a public school in Salvador, Bahia, Brazil, concerning the institutionalized linguistic conventions, in order to understand the valorization or rejection of the varieties of the language in use and to reflect on the teaching of Portuguese as the mother tongue. The research was conducted by the theoretical approach of Sociolinguistics (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972]; GÓMEZ MOLINA, 1998; MORENO FERNÁNDEZ, 2008), opting for qualitative and descriptive analysis, based on direct approach linguistic beliefs and attitude tests. These tests revealed teachers' beliefs in the superiority of the standard norm and in the right/wrong duality, denying the variability inherent to languages. It is noticeable that the beliefs about the Portuguese language guide the attitudes of teachers who, when evaluating students' texts, consider them insufficient and full of errors for not reaching an ideal of language. The teachers also demonstrated knowledge of linguistic diversity, textual genres and the argumentative essay typology. It was observed that while traditional teaching has a clear methodology, considering linguistic diversity requires diverse methodologies, which depends on the training of autonomous research teachers, who give new meanings to their teaching in the inseparability of theory and pedagogical practice.

Keywords: Language beliefs and attitudes; Anaphoric third person direct object; Linguistic variation; Teachers; Sociolinguistics.

Introdução

A Sociolinguística considera que as línguas são heterogêneas, possuem natureza variável e a sua estrutura está associada ao uso. Uma comunidade de fala não apresenta comportamento linguístico idêntico e, no seio da comunidade, um mesmo indivíduo alterna entre uma forma e outra, de acordo com a situação em que se encontre (LABOV, 2008 [1972]). A heterogeneidade nos usos linguísticos é a preocupação central da Sociolinguística. Essa teoria tem, pois, como objeto de estudo a diversidade linguística e o uso da língua no contexto social, procurando o entendimento dos mecanismos de variação e mudança no as-

pecto intra-linguístico e no eixo diatópico, diastrático, diafásico e diacrônico, dentre outros.

Nos últimos tempos, os resultados de diversos trabalhos centrados na teoria variacionista, tais como o de Duarte (1986), Malvar (1992), vêm assinalando que a distância entre a norma padrão prescrita pela Gramática Tradicional e o português falado no Brasil tem se tornado cada vez mais significativa. Um exemplo que esclarece essa discrepância entre o que se dita, se prescreve, se normatiza e o que efetivamente acontece no português falado do Brasil é o processo de mudança que vem sofrendo o

clítico acusativo de terceira pessoa em terras de aquém mar.

Rossi e Casagrande (2018) atestam a extinção do clítico acusativo de terceira pessoa, fenômeno que se deve às mudanças ocorridas no paradigma pronominal do português brasileiro. Ao analisar a aquisição da língua materna, verificam, com dados de Casagrande (2007 e 2010), que as crianças brasileiras não adquirem mais o clítico nem mesmo ao final dos nove anos de estudos e que “durante o processo de aprendizagem, a escola apresenta dificuldades de fazer com que os alunos utilizem o clítico acusativo de terceira pessoa, especialmente em contextos orais.” (p. 60). Para os autores, “algo que não faz parte do *input* da criança em aquisição se torna de difícil aprendizagem” (p. 47), o que requer um olhar mais cuidadoso e sensível do professor para com estes fenômenos linguísticos em sala de aula, devendo promover “um estudo gramatical que leve em consideração o sujeito, o espaço linguístico em que está inserido, e oportunizar momentos de reflexões sobre a linguagem, em sala de aula.” (ROSSI; CASAGRANDE, 2018, p. 50).

Investigar as crenças e atitudes linguísticas dos professores de língua portuguesa quanto à retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa se justifica por se tratar de um fenômeno linguístico alvo de controle da tradição escolar, que prevê uma única forma, enquanto ocorrerem outras variantes entre os usuários da língua. Um ensino plural precisa contemplar a diversidade.

Como explicado por Duarte (1989, p. 19),

Na realização do objeto direto correferente com um SN mencionado no discurso (dormente objeto direto anafórico), o português falado no Brasil tende, com frequência cada vez maior, a substituir o clítico acusativo de 3ª pessoa pelo pronome lexical (forma nomi-

nativa do pronome em função acusativa), SNs anafóricos (forma plena do SN correferente com outro SN previamente mencionado) ou por uma categoria vazia (objeto nulo).

Assim, tem-se quatro estratégias de uso do referido fenômeno linguístico variável (como já observado por DUARTE, 1989; LUZ, 2009a; 2009b; ALMEIDA e ALMEIDA, 2012 e outros), a saber: o pronome acusativo (Eu o vi), o pronome lexical (Eu vi *ele*), o sintagma nominal anafórico (Eu vi *Carlos*) e o objeto nulo (Eu vi \emptyset), não somente no português falado, como também no escrito.

Neste trabalho, pautado na abordagem teórica da Sociolinguística (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]; LABOV, 2008 [1972], GÓMEZ MOLINA, 1998; MORENO FERNÁNDEZ, 2008), verificam-se as crenças e as atitudes linguísticas de professores de língua portuguesa do Ensino Médio de uma escola pública de Salvador, Bahia, Brasil, no tocante às convenções linguísticas institucionalizadas, de modo a alicerçar a discussão da valorização ou da rejeição às variedades da língua em uso, bem como refletir sobre o ensino de língua portuguesa materna. Os docentes dessa escola responderam a cinco perguntas: uma sobre a língua portuguesa e quatro sobre o fenômeno da retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa. As primeiras perguntas buscaram desvelar crenças, e a última, crenças e atitudes linguísticas.

A fim de cumprir o proposto neste estudo, o trabalho está delineado da seguinte maneira: além desta seção introdutória, destacam-se na seção “Sociolinguística e o ensino” alguns aspectos concernentes ao caráter mutável da língua, à variação e ao ensino; na seção “Crenças e atitudes linguísticas” apresentam-se as áreas que abraçam esses estudos e o que pensam alguns autores com relação aos conceitos, finalizando com a im-

portância desses estudos; em “Metodologia da pesquisa”, descrevem-se os passos seguidos para a realização da pesquisa; os resultados obtidos foram analisados e comentados nas seções “Teste de crenças” e “Teste de atitudes” e, na seção “Considerações Finais”, encerram-se as discussões levantadas acerca das crenças e atitudes linguísticas de professores participantes da pesquisa.

Sociolinguística e ensino

Ao estudar e analisar qualquer comunidade linguística, a observação mais imediata é a existência da diversidade ou da variação e da mudança. Esse caráter mutável da língua é visto no Português do Brasil (PB), no qual notam-se distintas maneiras de falar, isto é, diferentes variedades do português que não devem ser julgadas erradas ou inferiores, mas apreciadas como diferentes possibilidades do PB.

Bortoni-Ricardo (2005) dedicou-se a associar a Sociolinguística ao ensino de língua materna (Sociolinguística educacional). Na visão da referida autora, a escola tem um papel importante no tocante às diferenças linguísticas. É preciso que as escolas não marginalizem as especificidades linguística-culturais levadas pelos discentes, pois a maior persuasão dos estudos sociolinguísticos para a educação está norteada no princípio de que as variedades que fazem parte da ecologia linguística de uma comunidade:

sejam línguas distintas ou dialetos de uma ou mais de uma língua, são funcionalmente comparáveis e essencialmente equivalentes. Nenhuma língua ou variedade é inerentemente inferior, e, portanto, seus falantes não podem ser considerados linguisticamente ou culturalmente deficientes. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 151).

A Sociolinguística se distancia dos modelos de ensino que defendem uma con-

cepção abstrata e homogênea de língua, reivindicando que o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa considere a diversidade linguística do português brasileiro e não se centre apenas na gramática tradicional. A realidade sociolinguística brasileira precisa ser claramente reconhecida no ambiente escolar, para que seja viável desenvolver um estudo reflexivo no que diz respeito à língua materna, possibilitando aos sujeitos envolvidos no contexto educacional lidar com a variedade de normas que se praticam nos usos desse ambiente. Coan e Freitag (2011) ressaltam que a variação linguística é um tópico relevante a ser apreciado no ensino da Língua Portuguesa, com o objetivo de

ampliar o domínio ativo dos discursos nas diversas situações sociais por meio de situações que envolvam gêneros, léxico, juízos de valor (socioideológicos), variação linguística, monitoração e contexto de produção (enunciador, interlocutor, finalidade, lugar e momento de produção). (COAN; FREITAG, 2011, p. 182).

Um dos afazeres da escola é prestigiar a multiplicidade linguística e contestar o preconceito linguístico, acatando que a língua é uma atividade social e valorizando as formas variantes. O preconceito linguístico pode ser definido como atitudes segregativas em que a língua é utilizada como instrumento de soberania e de restrição social. Faraco o caracteriza como “um conjunto de preceitos artificiais tomados como régua impiedosa com a qual se desclassificam as pessoas, lançando sobre elas o estigma excludente da ignorância linguística” (FARACO, 2015, p. 23). Tal discriminação é reflexo da segregação socioeconômica que existe desde a formação da sociedade no Brasil colônia de Portugal até os dias atuais. De acordo com Faraco, “a língua continua sendo forte elemento de discriminação social, seja

no próprio contexto escolar, seja em outros contextos sociais, como no acesso ao emprego e a serviços público em geral” (FARACO, 2015, p. 8).

No que diz respeito ao não desaparecimento dos preconceitos linguísticos, Bortoni-Ricardo (2005, p. 151) assinala que a sociolinguística também “forneceu munição teórica para combatê-los, bem como para que os sistemas escolares começassem a se preocupar com a adequação de seus métodos às peculiaridades linguísticas e culturais dos alunos que não provinham das camadas dominantes da sociedade.”

No ambiente escolar, o trabalho restrito à variedade padrão reforça o preconceito linguístico, a ideia errônea que português é difícil e contribui para o fracasso escolar. Em oposição, considerar a variação linguística com o valor social atribuído às formas variantes, leva o professor a acolher uma concepção de língua real, viva, atentando para as questões de adequação da língua ao gênero, aos atores envolvidos e às necessidades da interação. Para isso, o ensino se baseia na observação atenta aos elementos constitutivos da língua, seus sentidos, necessidade de monitoramento, variáveis em função do nível de formalidade, considerando os contínuos de urbanização, oralidade-letramento e de monitoração estilística, com vistas ao desenvolvimento da competência comunicativa do aluno (BORTONI-RICARDO, 2004).

Na mesma direção, Bagno (2007; 2009) discute a sistematização da variação e da mudança linguística com exemplos diversos, de modo que orienta seu ensino na educação básica. Em estudo recente, Ricardo, Baronas e Vieira (2021) elencam contribuições dos estudos sociolinguísticos para a área educacional ao longo de 35 anos do GT (Grupo de Trabalho) de Sociolinguística da ANPOLL (Associação Nacional de Pós-Gr-

duação e Pesquisa em Letras e Linguística). Dentre muitos outros, os trabalhos citados colocam o ensino no centro das discussões, com apresentação de propostas para a educação básica, funcionando como ponte entre os estudos descritivos e proposições pedagógicas.

Crenças e atitudes linguísticas

Existem várias áreas do conhecimento que abrangem a temática das crenças para respaldar os seus trabalhos: Filosofia, História, Teologia, Educação, Linguística, Sociolinguística e Sociologia. O interesse pelo estudo das crenças e atitudes linguísticas está crescendo, no Brasil, e, naturalmente, não existe uma definição única para cada conceito.

A pesquisa de Labov (2008 [1972]), realizada em 1963, sobre mudança fonética no inglês de Martha's Vineyard, em Massachusetts, EUA, já demonstrava a importância das crenças e atitudes linguísticas. A preferência dos nativos pela variedade não padrão (os ditongos *au* e *ay*) era uma forma inconsciente de afirmar sua identidade, diferenciando-se do padrão linguístico dos turistas que “invadiam” a ilha no verão. O uso do padrão, por sua vez, revelou a não identificação com as tradições e a vontade de deixar a ilha.

Para Barcelos (2007), o conceito de crenças é muito antigo, ou seja, desde quando o homem começou a pensar, ele passou a acreditar em algo. O referido autor define crença como:

forma de pensamento, construções da realidade, maneira de ver e perceber o mundo, co-construídas em nossas experiências resultantes de um processo interativo de interpretação e (re)significação. Crenças são sociais (mas também individuais), dinâmicas, contextuais e paradoxais. (BARCELOS, 2007, p. 113).

Há algum tempo, disciplinas como a Sociologia e a Psicologia estão se debruçando nos estudos do efeito das atitudes sobre a realidade social. As áreas, contudo, que abraçam os estudos pautados nas atitudes linguísticas são, principalmente, a Psicologia Social, a Sociolinguística, a Sociologia da Linguagem e a Etnografia da Comunicação, tendo como precursora do tema a Psicologia Social. Na visão de Lambert e Lambert (1972), o estudo das atitudes tornou-se uma preocupação relevante dos psicólogos sociais, no decorrer dos anos, pois se trata de um complexo fenômeno psicológico que se reveste de um tremendo significado social. Atitude seria uma forma organizada de pensar, de reagir em relação a pessoas, grupos e questões sociais, que afeta julgamentos e percepções sobre os outros.

Conforme Gómez Molina (1998), as atitudes possuem três tipos de componentes, igualmente importantes: cognitivos (crenças e estereótipos), afetivo (avaliações, valoração) e de comportamento (conduta). De modo semelhante e complementar, Pickens (2006, p. 44), diz que “Uma atitude inclui três componentes: afeto (sentimento), cognição (um pensamento ou crença) e comportamento (uma ação)”. Segundo o autor, embora as crenças e as atitudes sejam componentes internos, é possível perceber a atitude da pessoa pelo comportamento. As atitudes são provenientes do aprendizado e das experiências, influenciam decisões, guiam comportamento e podem ser medidas e alteradas; seriam formadas ao longo da vida no processo de socialização do indivíduo e incluiriam formação de valores e crenças durante a infância, influenciados não só pela família, religião e cultura, mas também por fatores socioeconômicos (PICKENS, 2006).

Segundo Loureiro-Rodriguez, Boggess e Goldsmith (2012, p. 1), a definição mais utilizada para atitude linguística (apesar de excessivamente simples) é a que foi formulada por Fishbein; Ajzen (1975): “predisposição do indivíduo para agir favoravelmente ou desfavoravelmente a dado objeto”.

A preferência e o uso de uma forma linguística estão intimamente associados ao grau de consciência social que os indivíduos têm do fenômeno linguístico. As crenças e as atitudes linguísticas que os indivíduos têm diante de uma determinada variedade linguística podem estimular ou não seu uso. Para Moreno Fernández (2008, p. 177), “a atitude linguística é uma manifestação da atitude social dos indivíduos, distinguida por centrar-se e referir-se especificamente tanto à língua como ao uso que dela se faz em sociedade”. Ou seja, falar de língua significa pautar também nas variedades linguísticas.

As atitudes de valoração ou de desprezo às variedades linguísticas sofrem influência de grupos de maior prestígio social, tendo em vista que prestígio e *status* estão associados à aprovação do indivíduo na sociedade, tendo como base o poder aquisitivo, a posição social, dentre diversos outros fatores (AGUILERA, 2008). Meyerhoff (2006) considera que a atitude sobre a língua como uma percepção ou valoração que se atribui a determinada comunidade linguística, a uma língua ou aspecto específico da língua. Em síntese, trata-se de crenças sobre a linguagem e seu uso. As atitudes sobre os falantes se referem ao modo de falar – como para expressar atitudes sobre os outros, pelo modo como avaliam o estilo de conversação.

Este trabalho se apoia em Gómez Molina (1998) e Pickens (2006), pois entende-se que as atitudes se diferenciam das crenças (embora a crença seja uma das três partes

da atitude) por conter uma intenção explícita de comportamento ou uma ação.

Por sua vez, estudar as crenças e as atitudes linguísticas dos falantes é uma maneira bem significativa de entender o funcionamento da língua, uma vez que a língua também está sujeita à valoração, negativa ou positiva, o que pode interferir no processo de variação e de mudança (WEINREICH; LABOV; HERZOG, 2006 [1968]).

A investigação de crenças e atitudes no ensino de Língua Portuguesa tende a contribuir para o desenvolvimento de um trabalho reflexivo, conforme aponta Barcelos (2007). Adotando essa concepção, criam-se espaços e oportunidades para que docentes e discentes tenham a possibilidade de questionar as suas próprias crenças, permitindo-lhes revisitar conceitos, atitudes e comportamentos frente ao caráter variável da língua. Dessa forma, os protagonistas do processo terão condições de romper com as crenças e as atitudes antigas que reverenciam as formas que correspondem a um padrão idealizado de língua, que, por muitas vezes, leva a escola a endossar um ensino prescritivo, isto é, um ensino que não dá espaço para que os alunos meditem sobre os fenômenos linguísticos e sobre o funcionamento da língua. O estudo das crenças e atitudes linguísticas dos professores se faz relevante por sinalizar o que pensam sobre a língua portuguesa e suas variedades e porque o modo como ensinam a língua tem consequências diretas no desempenho escolar dos discentes.

Metodologia da pesquisa

Neste estudo piloto, investigam-se as crenças e as atitudes linguísticas de oito professores de língua portuguesa do Ensino Médio de uma escola pública de Salvador, no tocante às convenções linguísticas institucionais,

de modo a entender como se dá a avaliação das variedades da língua em uso. A retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa é utilizada na dimensão avaliativa, pois tem como propósito observar a partir do referido fenômeno linguístico variável, nos testes de atitudes linguísticas, as reações tanto positivas como negativas dos professores. Aqui crenças linguísticas são compreendidas como uma disposição valorativa dos falantes sobre os fenômenos linguísticos. Nas crenças, os professores revelam conceitos, o que pensam; já nas atitudes, verifica-se o que eles dizem que fazem, as ações (CARNEIRO, 2014).

Os testes de atitudes são elaborados por meio de duas abordagens diferentes: a abordagem direta e a técnica do diferencial semântico (OSGOOD; SUCI; TANNENBAUM, 1957). Adotou-se a abordagem direta, e para tal foram confeccionadas 05 perguntas abertas e escritas sobre a língua e sobre o objeto selecionado para a avaliação. De posse dos testes, os docentes concordaram em participar por meio de um termo de consentimento livre e esclarecido, contendo objetivos da pesquisa e o compromisso do pesquisador da não revelação de suas identidades. As questões abertas permitem aos informantes emitirem as respostas que julgam mais adequadas, e nas respostas tem-se a revelação de crenças e atitudes linguísticas. Os testes de crenças e atitudes foram elaborados e enviados por meio da ferramenta Formulário Google aos professores da escola pública investigada. Nove professores de língua portuguesa consultados previamente receberam o teste, sendo que apenas um deles justificou a impossibilidade de participar no momento.

A investigação teve dois tipos de questões: uma sobre aspectos amplos da língua e quatro perguntas específicas do objeto de

pesquisa, a retomada anafórica de terceira pessoa. A primeira, de caráter mais geral, objetivou fazer um levantamento de crenças dos professores sobre questões de língua.

QUESTÃO 01: O que, na sua opinião, é necessário para utilizar adequadamente a língua portuguesa?

Após a primeira questão, um enunciado apresentava quatro trechos de redações - (1) fragmento conforme a norma padrão (com emprego do clítico acusativo) e três formas variantes com (2) sintagma nominal anafórico, (03) objeto nulo e (04) pronome lexical - seguidos de quatro questões, para investigar as crenças e a última, as crenças e atitudes linguísticas.

Os referidos fragmentos (a seguir) foram extraídos de redações elaboradas por internautas que desenvolveram a proposta apresentada pelo UOL para o mês de março de 2020, tendo como tema “Qualificação e o futuro do emprego” (OLIVIERI, 2020).

(01) [...] Boa parte das mudanças, [...] deveram-se à criação das primeiras máquinas, que substituíram **milhares de trabalhadores, fazendo-os** ficar sem empregos ou a trabalharem de forma insalubre e mal remunerada.

(02) [...] Não é necessário uma análise profunda para perceber o alto grau de importância que **o avanço da tecnologia** gerou no mundo, mas também é inegável que se criou um desconforto para aqueles que não compreendem **esse avanço tecnológico** e, [...] precisam sobreviver.

(03) [...] **O indivíduo** que se encontra nessa situação busca fazer o que pode, no intuito de se tornar qualificado, para que o mercado de trabalho **Ø** valorize.

(04) [...] Ministério do Trabalho, em parceria com as empresas, deve fazer atualizações nos cursos já existentes de **seus trabalhadores** com o intuito de manter **eles** atualizados na utilização de novas tecnologias.

As questões 2, 3, 4 teve como finalidade, identificar crenças linguísticas. Já a questão 5, crenças e atitudes linguísticas, com relação aos quatro trechos citados. Foram escolhidos fragmentos de textos dissertativo-argumentativos escritos, a partir das leituras feitas para confecção deste artigo, por percebermos que há poucas pesquisas pautadas em crenças e atitudes linguísticas que abarquem a modalidade escrita da língua.

Para saber quais as atitudes dos professores perante a língua portuguesa e o fenômeno variável estudado, as perguntas utilizadas neste estudo foram elaboradas com base em Ghessi e Berlinck (2020). Desta forma, foi pedido aos professores que respondessem às seguintes perguntas sobre os fragmentos:

QUESTÃO 02: É possível identificar se os trechos são escritos por pessoas diferentes? Justifique.

QUESTÃO 03: É possível ver diferenças entre os quatro trechos? Aponte algumas.

QUESTÃO 04: Um texto/fragmento é melhor que o outro? Justifique.

QUESTÃO 05: Se produzido por seus alunos, qual avaliação cada fragmento acima receberia (de 0 a 5)? Explique.

Segundo Barbosa e Ghessi (2019), depreendem-se reações tanto positivas quanto negativas em testes de atitudes linguísticas que utilizam textos escritos. Foram realizadas a análise qualitativa para tratamento dos dados e a discussão das respostas dos professores sobre as questões abordadas, as quais apresentam-se a seguir. Trata-se, portanto, de uma pesquisa descritiva. Em conformidade com o que diz Gil (2002, p. 42), inclui-se neste grupo “as pesquisas que têm por objetivo levantar as opiniões, atitudes e crenças de uma população”.

Teste de crenças

Primeiramente, apontam-se as crenças linguísticas coletadas pela participação dos professores de língua portuguesa, como resposta à questão 01: *O que, na sua opinião, é necessário para utilizar adequadamente a língua portuguesa?* Tal pergunta foi feita aos professores com o objetivo de aferir as suas crenças sobre a língua, a variedade padrão e as variedades não padrão. A seguir estão as respostas:

(01) O estudo constante, com a devida observação das particularidades sociais, o incentivo à leitura e a prática da língua, seja escrita ou falada. Principalmente, dando a oportunidade de o estudante conhecer todas as formas de se expressar, utilizando-as de acordo com a norma padrão, quando quiser ou for necessário, nos ambientes a que forem chamados a falar ou escrever. (PROF01S)

(02) Utilizar adequadamente a língua é se ater à norma culta. Para tanto, o indivíduo precisa se apropriar dos variados “modos de fala”, se instrumentalizar para comunicar-se bem seja na forma culta ou mais informal. (PROF02CL)

(03) Sempre fui gramaticista, por isso aposto muito no uso padrão da língua. Porém adequar-se às diferentes variações é o que nos coloca mais atuante no processo comunicativo e eficaz na codificação e decodificação da mensagem. (PROF03RO)

(04) É necessário estudar a língua portuguesa, observar suas regras gramaticais e praticar. A leitura é também essencial para a prática. (PROF04M)

(05) Se comunicar de forma eficiente. (PROF05A)

(06) Para utilizar adequadamente a língua portuguesa é necessário conhecer as normas gramaticais da língua. (PROF06I)

(07) Conhecer a língua oral e escrita. (PROF07AM)

(08) Saber utilizar e adequar a gramática

nos textos oral e escrito, respeitando as diversidades linguísticas nas situações socio-comunicativas. (PROF08CO)

A maioria acredita que “utilizar adequadamente a língua portuguesa” é dominar as variedades de prestígio. Para (01) “conhecer todas as formas de se expressar, utilizando-as de acordo com a norma padrão”, (02) se “ater à norma culta”, (03) “aposto muito no uso padrão da língua”, (04) “observar suas regras gramaticais”, (06) “conhecer as normas gramaticais da língua” e (08) “saber utilizar e adequar a gramática”. Nessas respostas, observa-se a crença de que para saber a língua portuguesa é necessário estudar e dominar a norma padrão, desconsiderando que ensina-se para nativos e deixando de fora os saberes dos alunos sobre a língua materna. Apenas duas respostas fogem desse padrão (05) e (07). Pelas respostas individuais, não é possível saber se os conceitos de norma padrão e norma culta são indevidamente tomados como sinônimos, visto que cada respondente menciona apenas um dos termos.

Os professores também consideram diversidade linguística, diferentes situações comunicativas, níveis de formalidade, vivência de práticas de letramento (leitura e produção textual), oralidade e escrita, ao lado de ter conhecimento e saber as normas e regras prescritas pelas gramáticas.

As respostas mostram professores extremamente marcados pelo ensino de língua portuguesa voltado para a normatização. Tal crença ampara a prática de um ensino de língua portuguesa voltado para o estudo da gramática normativa, o que pouco auxilia o discente a exercitar uma reflexão sobre a língua e suas estruturas. Essa crença é justificada pela defesa de muitos teóricos num passado recente de que a disciplina de língua portuguesa materna visa ensinar a

variedade padrão. Para Possenti (1996, p. 17, grifos do autor), “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido.”

Portanto, o ensino de Língua Portuguesa deve ter como meta uma concepção que apadrinhe o aperfeiçoamento da língua materna, do sujeito e do contexto, deixando de privilegiar somente o repasse de regras da gramática tradicional. É possível partir da gramática normativa, mas não se limitando a ela, considerando que refletir sobre a língua precisa ser um exercício constante, seja no processo de leitura, de produção textual ou de análise linguística em si, por meio de variados gêneros textuais.

Segundo Faraco (2008), cabe à escola e ao professor a construção de uma pedagogia da variação linguística que não esconda a realidade linguística do Brasil, nem faça piada pautada nos fenômenos variáveis da língua, que se desenvolva uma pedagogia que mostre aos alunos a variação linguística, visando combater os preconceitos linguísticos, as exclusões sociais e culturais baseadas na distinção linguística.

Quanto à questão 02: *É possível identificar se os trechos são escritos por pessoas diferentes? Justifique.*, os professores sinalizam: a) nas respostas (09), (11), (12), (13), (14) e (15) a menção a duas variedades linguísticas e o fazem pela observação de detalhes (uso dos pronomes, diferentes modos de escrever sobre o mesmo assunto, mudança no discurso, diferentes domínios da modalidade escrita formal, diferenças quanto à utilização da norma padrão); b) a não identificação de diferentes autorias nos trechos analisados (10) e (16); c) a crença na ideia de dualidade, de certo e errado na colocação pronominal, negando a variabilidade (11).

(09) Ao fazer o uso dos pronomes, não parecem ser a mesma pessoa. (PROF01S)

(10) Sim e não. Isso porque dois fragmentos (01 e 03) apresentam-se como introdução e os dois restantes como parte da conclusão. Assim sendo, torna-se possível que uma introdução e uma conclusão sejam do mesmo texto. Contudo não tem como se ter certeza disso. Como o tema é o mesmo podem ser partes de textos de autores diferentes. (PROF02CL)

(11) Sim. Devido à aplicação dos pronomes. Ora corretamente ora não. (PROF03RO)

(12) São escritos por pessoas diferentes, pois cada pessoa tem sua maneira própria de escrever sobre o mesmo assunto. (PROF04M)

(13) Sim, pois é perceptível a mudança no discurso de cada trecho apresentado. (PROF05A)

(14) Sim, em função dos trechos apresentarem domínios diferentes da modalidade escrita formal da língua portuguesa. (PROF06I)

(15) Diria que a escrita, quanto a utilização da norma padrão, difere. (PROF07AM)

(16) Não. pois os fragmentos parecem ser continuação dos argumentos. (PROF08CO)

Desfazendo a ideia do estilo único, Labov (2008 [1972]) sinaliza que os falantes de qualquer língua têm a sua disposição um campo amplo de alternâncias estilísticas.

Quando os alunos adentram à escola já dominam sua língua materna, porém necessitam ampliar seus recursos comunicativos para acatar às convenções sociais. Não existe uma língua “certa” a ser ensinada, mas, sim, formas linguísticas mais adequadas ou menos adequadas a certos gêneros ou situações comunicativas, considerando, inclusive, a avaliação social; formas linguísticas são avaliadas de diferentes maneiras (crenças e atitudes são formas implícitas e explícitas de avaliação social).

No que diz respeito à questão 03: *É possível ver diferenças entre os quatro trechos? Aponte algumas*, a seguir, verificam-se as respostas:

(17) No parágrafo 02, há repetições de termos; o parágrafo 04, uso dos pronomes. (PROF01S)

(18) Sim. Como mencionado antes, dois apresentam conteúdo relacionado à introdução e dois à conclusão. O 01 é o que demonstra melhor empenho do autor, enquanto que o 03 demonstra pouca maturidade no trato do tema. A elaboração do 03 e 04 demonstra menor clareza, porém a ideia apresentada no 04 é melhor. (PROF02CL)

(19) Sim. Cito, por exemplo, o 04. Ele não aplica corretamente a aplicação do pronome. O correto seria mantê-los. (PROF03RO)

(20) Problemas na construção das orações e na organização das ideias. (PROF04M)

(21) Sim, o uso de argumentos de diferentes perspectivas. (PROF05A)

(22) Sim, são abordagens diferentes em torno do mesmo tema e destrezas distintas em relação ao vocabulário e às normas gramaticais da língua. Por exemplo, no trecho 01 identifico uma abordagem referente ao desenvolvimento do tema e já no trecho 04 percebo uma argumentação sobre a conclusão da redação. No trecho 03 o autor parece ter pouco conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação e já no trecho 04 o escritor tem um domínio maior. (PROF06I)

(23) Na utilização dos pronomes e redundância. (PROF07AM)

(24) Não. pois apesar dos erros gramaticais, procuram utilizar a linguagem culta. (PROF08CO)

As respostas (17), (18), (19), (20) e (24) apontam uma atitude negativa em relação à variação linguística, evidenciando que acreditam que, em termos linguísti-

cos, há o melhor (*mantê-los*) ou o pior jeito de escrever (*manter eles*); conceberam a crença de que a língua é homogênea, o que nos remete à existência de uma “escrita correta”, que são ensinadas na escola e explicadas nas gramáticas. O mito da língua única é reforçado na reafirmação de um só modo de escrever. Parece haver uma crença maior: a de que no tipo dissertativo-argumentativo só cabe a norma padrão. De modo interligado, uma crença reforça outra: os alunos que escrevem conforme a norma padrão escrevem bem, vão obter boas notas na escola e na redação no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o que contribui para conseguirem mais facilmente uma vaga em uma universidade. Mas escrever bem não se limita a dominar a variedade padrão ou uma variedade culta da língua. A avaliação centrada na identificação de erros corre o risco de se limitar a encontrar defeitos no texto, em detrimento de critérios mais importantes e abrangentes. São várias as diferenças entre os trechos apontadas como negativas pela maioria dos respondentes.

Observa-se ainda que alguns professores lembraram critérios mais amplos quando mencionaram: ideias apresentadas, clareza (18), argumentos (21), abordagens diferentes, vocabulário (22) e ao identificar introdução (18), desenvolvimento (22) e conclusão (18). Além disso, apesar de terem apenas trechos de redações à disposição, suas análises contemplam, em parte, as competências que são avaliadas nas redações do ENEM. ¹Competência 1: (18), [evitar] repetições de termos; Competência 2: (19) temática; Competência 3: (18), (20), (22)

¹ É interessante lembrar que as redações produzidas para o Uol são exatamente treinamento para o ENEM e são avaliadas segundo os critérios do quadro 1.

abordagem e argumentação; Competência 4: (17) termos e pronomes, (21) argumentos; Competência 5: (18) conclusão e ideia apresentada.

Quadro 1 - Como a redação será avaliada?

Competência 1:	Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.
Competência 2:	Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa.
Competência 3:	Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista.
Competência 4:	Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.
Competência 5:	Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado que respeite os direitos humanos.

Fonte: Brasil (2020, p. 8)

A seguir estão as respostas dadas para a pergunta 04: *Um texto/fragmento é melhor que o outro? Justifique.*

(25) Sim. Há erros que são óbvios. (PROF01S)

(26) Sim, pois em alguns (01 e 04) se compreende melhor a ideia do que nos outros dois, além do melhor uso palavras e utilização correta de termos gramaticais. (PROF02CL)

(27) Sim. É possível verificar a aplicação correta do pronome e também a retomada correta dele NO TEXTO 01. (PROF03RO)

(28) Sim, porque existe um entendimento mais claro das ideias. (PROF04M)

(29) Não é que são melhores ou piores vem de construções e opiniões diferentes. (PROF05A)

(30) Sim. Alguns trechos são mais ricos em sentido de argumentação, construções frasais e vocabulário e outros são menos. Esse contraste fica evidente entre o trecho 01 e 04. (PROF06I)

(31) No aspecto gramatical, percebe-se a utilização da norma padrão. (PROF07AM)

(32) Sim. Em alguns fragmentos as ideias foram bem desenvolvidas e em outros não, além de não estar totalmente de acordo com o tema proposto. (PROF08CO)

Apesar da clareza das ideias e da adequação ao tema proposto em todos os fragmentos a serem analisados, aspectos da língua receberam avaliações como certo/errado, melhor/pior, mais claro/menos claro, mais/menos ricos, bem desenvolvidos/desacordo com o tema.

Nos excertos (26), (27), (30) e (31) ainda percebe-se a atribuição de certo (norma padrão, que na visão dos respondentes, está acompanhada de outras qualidades) e errado (o não padrão, visto juntamente como defeitos), e, com isso, atribuição de valor de superioridade de um fragmento em relação ao outro, que se diferenciam explicitamente quanto ao uso de diferentes variantes da realização da retomada anafórica de objeto direto. A realização com o clítico apresentou melhor avaliação (*fazendo-os*). A aceitação ou a rejeição de diferentes variantes e variedades no contexto escolar teve destaque em Cyranka (2007), quando ressalta que as pesquisas que apontam a rejeição, a desvalorização da escola no que diz respeito ao dialeto do aluno e vice-versa devem ser vistas sob a ótica do problema da avaliação linguística. Além dessa questão do valor social atribuído às variantes, a autora cita a cren-

ça recorrente na superioridade da escrita em relação à fala. Essa crença, infelizmente, pode gerar consequências negativas para os alunos que falam e escrevem em variedades não padrão, que é a atitude de ver e avaliar o texto desses sujeitos como inferior e menos elaborado, sem considerar outros aspectos, como domínio do gênero, contexto comunicativo, conhecimentos, intertextualidade, progressão e coerência (KOCH; ELIAS, 2009).

Nota-se que a avaliação linguística norteia o processo de ensino e aprendizagem dos professores, quando eles visam apenas ao padrão, que toma como base a escrita de autores consagrados. Com essa atitude, tendem a estigmatizar as variedades que circulam dentro da escola, demonstrando uma prática educativa preconceituosa. No

contraponto, quando os docentes pautam o seu fazer pedagógico por uma abordagem linguística que verse sobre as variedades que sofrem estigmas equivocados, terão práticas que coadunam com um ensino que perpassa pela ótica da variação, acolhendo outras variantes e considerando que todas têm espaço no contexto escolar.

Teste de atitudes

No que diz respeito à questão 05, que averiguou crenças e atitudes linguísticas dos professores pesquisados: *Se produzido por seus alunos, qual avaliação cada fragmento acima receberia (de 0 a 5)? Explique.* Seguem as notas e as justificativas dadas nas respostas retiradas do Google Formulários. Para melhor visualização, organizou-se uma tabela a seguir.

Tabela 1 - Respostas da questão 5

Fragmento	Clítico acusativo	Sintagma nominal anafórico	Objeto nulo	Pronome lexical	Média por professor
(33) PROF01S	(01) [...] Boa parte das mudanças, [...] deveram-se à criação das primeiras máquinas, que substituíram milhares de trabalhadores, fazendo-os ficar sem empregos ou a trabalharem de forma insalubre e mal remunerada.	(02) [...] Não é necessário uma análise profunda para perceber o alto grau de importância que o avanço da tecnologia gerou no mundo, mas também é inegável que se criou um desconforto para aqueles que não compreendem esse avanço tecnológico e, [...] precisam sobreviver.	(03) [...] O indivíduo que se encontra nessa situação busca fazer o que pode, no intuito de se tornar qualificado, para que o mercado de trabalho \emptyset valorize.	(04) [...] Ministério do Trabalho, em parceria com as empresas, deve fazer atualizações nos cursos já existentes de seus trabalhadores com o intuito de manter eles atualizados na utilização de novas tecnologias.	3 devido ao emprego errado do pronome
	3 Confuso.	2,5 Ocorre a repetição de termos.	4 Boa estrutura.	3 devido ao emprego errado do pronome	12,5/20 = (62%)

(34) PROF02CL	3,5 Bom fragmento, pois remete ao início da questão e abre possibilidades de reflexão no desenvolvimento. Boa coesão.	2 Confuso. Sabe-se o que ele quer dizer, mas o uso incorreto de algumas palavras prejudicam o sentido.	2 Ideia muito singela. Sem muita clareza e convicção.	3 Ideia boa, mas erros estruturais e de colocação interferem na clareza.	10,5/20 = (52%)
(35) PROF03RO	4 Emprega o pronome corretamente, mas a ideia é confusa.	4 Texto coeso.	4 Texto coeso.	2 Emprego indevido do pronome.	14/20 = (70%)
(36) ² PROF04M	- O primeiro, pois precisa de uma melhor reestruturação. [NÃO DEU NOTA]	-	-	-	-
(37) PROF05A	2 pela articulação do assunto, ainda que não concorde com a maneira que foi construído o argumento.	4 pela construção dos argumentos e pelo nível da escrita.	2 pela [in] capacidade de desenvolver o argumento de modo [in] consistente ³ .	2 pois o argumento embora consistente, poderia estar melhor trabalhado.	10/20 = (50%)
(38) PROF06I	2 pois demonstrou pouco domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e pouco conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	4 pois além de demonstrar bom domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e considerável conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	2 pois o demonstrou pouco domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e pouco conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação.	2 pois elaborou proposta de intervenção para o problema abordado, fez isso de modo a demonstrar relativo domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa.	10/20 = (50%)

2 A resposta do PROF04M não foi computada pela não atribuição de nota.

3 Certamente a pressa em responder ou a falta de leitura para revisão da própria escrita ocasionou os erros. Pela nota entende-se que o sentido é o que está posto com as inserções: Nota 2 de 5, pela incapacidade de desenvolver o argumento de modo consistente.

(39) PROF07AM	4	4	4	3 Se uma das competências a serem avaliadas fosse a utilização da norma padrão da língua o 4 teria 3 e os demais 4.	15/20 = (75%)
(40) PROF08CO	2,5 pois apesar dos erros gramaticais discorreu sobre o futuro do emprego, no entanto, não falou da qualificação.	2,5 pois também só atendeu a um item do tema: o avanço tecnológico.	4 por abordar o tema na íntegra.	2 uma vez que fala sobre atualização de cursos já existentes e não se refere a novos cursos e não aborda o futuro do emprego, além da colocação pronominal errada.	11/20 = (55%)
Média por fragmento	21/7 = 3,00 (60%)	23/7 = 3,28 (65%)	22/7 = 3,14 (63%)	17/7 = 2,43 (49%)	

Fonte: elaboração própria.

No geral, nenhum professor atribuiu nota máxima (5) a qualquer dos fragmentos, sendo 4 (80%) a maior nota. O teste em questão serviu para conhecer como os professores agem supondo que os fragmentos de redações são de seus alunos, e analisar, portanto, as atitudes linguísticas. Na média das notas atribuídas por questão, a melhor avaliação foi do fragmento (02), com sintagma nominal anafórico (65%), seguido do (03) objeto nulo (63%). O (01) clítico acusativo (60%) ficou em terceiro lugar e o (04) pronome lexical recebeu a pior avaliação (49%). Algumas possíveis explicações:

- a. Em (02) a informação está contextualizada e as supressões não fizeram falta para o entendimento. Além disso, não houve repetição do mesmo termo em “o avanço da tecnologia” / “esse avanço tecnológico melhor”;
- b. Em (03) há o fato de o objeto nulo ser a estratégia mais utilizada no lugar do clítico acusativo (ROSSI; CASAGRANDE, 2018);
- c. A avaliação negativa do clítico acusativo (01) deveu-se, provavelmente, aos cortes que suprimiram as informações referentes às *mudanças* e *máquinas* mencionadas e não especificadas, o que foi lido pelos professores como confuso, não coeso, falta de domínio dos mecanismos linguísticos etc., ao invés de considerar as supressões na seleção da amostra e os destaques (negrito) para o fenômeno pesquisado;
- d. O pronome pessoal do caso reto em função de objeto direto (04) é a variante que mais sofre estigma social e, portanto, é avaliada de forma negativa pelos professores; foi a que recebeu maior avaliação negativa, com críticas explícitas da maioria à colocação do pronome lexical. Além

disso, os professores apontaram outras questões estruturais, não identificando o fragmento como da norma padrão ou formal.

Os professores que atribuíram as maiores notas na média das questões (75%), (70%) e (62%) foram os que avaliaram os fragmentos com base em critérios objetivos, enquanto os que atribuíram as piores notas na média apresentaram mais justificativas, geralmente subjetivas, não apontadas e não identificáveis nos textos, tais como: “confuso”, “ideia confusa”, “precisa de uma melhor reestruturação”, [discordância da] “maneira que foi construído o argumento”, “demonstrou pouco domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa e pouco conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação” e “apesar dos erros gramaticais discorreu sobre o futuro do emprego, no entanto, não falou da qualificação”. Esses foram apenas os supostos erros apontados para o fragmento (01), contendo o clítico acusativo.

Na tabela 01, a lógica da avaliação revela a atitude de reduzir a produção textual dos alunos (mesmo em situações que o professor só apresenta elogios), tendo como parâmetro a crença num padrão linguístico artificial e inalcançável. Infelizmente, quando o assunto é avaliação do texto do aluno, há geralmente alguns professores que supervalorizam os erros em detrimento dos acertos. E com essa crença enraizada, está sempre pronto a reduzir notas e a diminuir a produção do estudante.

Considerações finais

Os resultados obtidos nesta pesquisa asseveram a crença dos professores na legitimação das normas de prestígio, visto que uma boa parcela dos docentes ainda acre-

ditada que saber a língua é dominar a gramática tradicional.

Percebeu-se ainda que alguns professores estiveram atentos a critérios mais amplos na avaliação textual, quando mencionaram ideias apresentadas, clareza, argumentos, abordagens diferentes, vocabulário e ao identificar introdução, desenvolvimento do tema e conclusão. Observou-se ainda que suas análises contemplam, em parte, as competências que são avaliadas nas redações do ENEM, não se limitando ao domínio da modalidade escrita formal (que pode ser identificada como a variedade culta ou como a norma padrão). No entanto, no teste de atitudes, quando solicitados a atribuir uma nota para cada trecho de redação, fica evidente a busca por um padrão de língua idealizada e inalcançável. Os professores mencionam muitos problemas nos textos e atribuem notas baixas a todos os fragmentos, com argumentos incompreensíveis, sobretudo os que deram as menores notas. Por sua vez, os professores que atribuíram melhores notas também foram os que apresentaram critérios objetivos.

Sabe-se, no entanto, que os resultados não espelham a realidade do município, pois trata-se de uma amostra limitada de informantes. Mas nota-se também que a amostra revelou perfis importantes de professores de língua portuguesa na contemporaneidade que, assim como as línguas, são variáveis, heterogêneos e multifacetados. Se há uma maioria que ainda privilegia as variedades de prestígio, há também uma crescente abertura para a diversidade linguística, o que representa os feitos da ciência da linguagem, a linguística (na formação universitária, na formação docente e nas escolas).

No teste de atitudes verificou-se que muitos professores demonstraram atitudes negativas em relação à variação linguística,

não admitem divergências da norma padrão nos textos dissertativos-argumentativos, reafirmando a crença na língua homogênea e na dicotomia do certo/errado. Consequentemente, percebe-se que as crenças sobre a língua portuguesa atuam diretamente nas atitudes dos professores no momento de avaliar os textos dos seus alunos. Sendo assim, destaca-se a necessidade de se ter, no ensino de língua portuguesa, uma pedagogia da variação linguística que seja democrática e que não aceite nenhum tipo de discriminação. O ensino da língua portuguesa que considere a diversidade linguística e sua interseção com questões sociais, históricas e culturais. É preciso ainda refletir que pela língua perpassam relações de poder, tanto na comparação entre línguas como entre variedades de uma mesma língua. No último caso, lembrando o que diz Botassini (2015, p. 105): “Em toda sociedade, as diferenças de ‘poder’ existentes entre grupos sociais distintos podem ser percebidas na variação linguística e nas atitudes para com essas variações”.

É necessário ainda, como disse Hooks (2008), tomar posse da língua portuguesa, imprimindo-lhe nossas características, para utilizar “a língua como um lugar onde nós fazemos de nós mesmos sujeitos” (HOOKS, 2008, p. 858). Embora se destaque a visão de língua única, os professores respondentes também são conhecedores da pluralidade linguística, da variabilidade da língua em diferentes contextos e gêneros textuais. Se por um lado o ensino tradicional tem uma metodologia clara para os professores, realizar um trabalho que abarque a diversidade linguística ainda depende de uma formação universitária que dê conta dessa demanda, o que reverbera na construção de metodologias de ensino que dependem de um professor cada vez mais autônomo, que elabora

seu material didático, pesquisa e ressignifica o fazer docente, considerando a indissociabilidade da teoria e da prática pedagógica. Por mais que o ensino já tenha sido transformado pelos estudos linguísticos, a junção linguística e pedagógica ainda é um campo em desenvolvimento, que carece de linguagem e metodologias próprias.

Referências

- AGUILERA, Vanderci de Andrade. Crenças e atitudes linguísticas: quem fala a língua brasileira? In: Roncarati, Cláudia; Abraçado, Jussara. (Org.). **Português brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história**. 1. ed. Niterói: Editora Federal Fluminense, 2008.
- ALMEIDA, Jaqueline Macedo; ALMEIDA, Norma Lucia F. de. O objeto direto anafórico no dialeto culto de Feira de Santana. In: XVI Seminário de Iniciação Científica da UEF: Sustentabilidade, economia verde e erradicação da pobreza. Feira de Santana. **Anais...**, de 16 a 19 de outubro de 2012. v. 1. p. 88-91.
- BAGNO, M. **Nada na língua é por acaso**: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAGNO, M. **Não é errado falar assim!** Em defesa do português brasileiro. São Paulo: Parábola, 2009.
- BARBOSA, J. B.; GHESSI, R. R. Atitudes linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão sociolinguística. **Tabuleiro de Letras**, v. 13, p. 69-91, 2019.
- BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte - UFMG, v. 7, n. 2, 2007, p. 109-138.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **Educação em língua materna**: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **Nós chegemos na escola, e agora?** Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.
- BOTASSINI, Jacqueline Ortelan Maia. A importância dos estudos de crenças e atitudes para a

sociolinguística. **SIGNUM: Estud. Ling.**, Londrina, n. 18/1, p. 102-131, jun. 2015. Disponível em: <<https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/20327/16552>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica - DAEB. **Cartilha do participante. A redação do ENEM 2020.** Brasília - DF: Inep/MEC, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/a_redacao_do_enem_2020_-_cartilha_do_participante.pdf>. Acesso em: 7 jan. 2022.

CARNEIRO, Sandra. **“Se eu falar você, painho me mata”!** tratamento entre pais e filhos em Salvador. Tese (Doutorado em Língua e Cultura). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2014. 426f. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/27740/1/tese_sandra_30jul2014_v_final.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2022.

COAN, M.; FREITAG, R. M. K. Sociolinguística variacionista: pressupostos teóricometodológicos e propostas de ensino. **Domínios de lingu@gem**, v.4, n. 2, p. 173-194, 2011.

CYRANKA, L. F. M. **Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora-MG.** 2007. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2007.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. **Variação e sintaxe:** clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. Dissertação de Mestrado. São Paulo 1986.

DUARTE, Maria Eugênia Lamoglia. Clítico acusativo, pronome lexical e categoria vazia no português do Brasil. In: TARALLO, Fernando. (Org.) **Fotografias sociolinguísticas.** Campinas: UNICAMP/Pontes, 1989. p.19-33.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira:** desatando alguns nós. São Paulo Editorial, 2008.

FARACO, Carlos Alberto; ZILLES, Ana Maria. **Pedagogia da Variação:** língua, diversidade e ensino. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

GHESSI, Rafaela Regina; BERLINCK, Rosane de

Andrade. Avaliação, atitudes, crenças linguísticas e o ensino de língua portuguesa: uma reflexão a partir de testes com professores de Ensino Médio. **Revista Entre Línguas**, Araraquara, v. 6, n. 1, p. 108-122, jan./jun., 2020. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/entrelinguas/article/view/13270/9139>>. Acesso em: 06 jan. 2022.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GÓMEZ MOLINA, José R. **Actitudes lingüísticas en una comunidad bilingüe y multilectal.** València: Facultat de Filologia, Universitat de València, 1998.

Disponível em: <http://books.google.com.br/books?id=4yFg-M3hVm-AC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>. Acesso em: 29 dez. 2021.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e escrever:** estratégias de produção textual. São Paulo: Contexto, 2009.

HOOKS, Bell. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. *Estudos Feministas*. [online]. vol.16, n.3, pp. 857-864, 2008.

LABOV, W. **Padrões sociolinguísticos.** Trad. de M. Bagno; M. M. P. Scherre; C. R. Cardoso. São Paulo: Parábola Editorial, 2008 [1972].

LAMBERT, William Wilson; LAMBERT, Wallace Earl. O significado Social das atitudes. **Psicologia Social.** Tradução: Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1972.

LOUREIRO-RODRIGUEZ, Veronica; BOGGESS, May M.; GOLDSMITH, Anne. Language attitudes in Galicia: using the matched-guise test among high school students. **Journal of Multilingual and Multicultural Development**, p. 1-18, 2012. Disponível em: <<http://math.la.asu.edu/~mboggeSS/RESEARCH/Matched-guise.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2013.

LUZ, Cláudia Norete Novais. Um cruzeiro na fala de Salvador: a retomada anafórica do objeto direto de terceira pessoa. In: **Anais... VI Congresso Internacional da Abralín.** João Pessoa: Idéia, 2009a, p. 760-769. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/ABRALIN_2009/PDF/Cláudia%20Norete%20Novais%20Luz.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2021.

LUZ, Cláudia Norete Novais. **Velejando sobre as águas da retomada anafórica do objeto direto**: um cruzeiro na fala em Salvador. Dissertação (Mestrado em Estudo da Linguagem). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2009b.

MALVAR, Elisabete da Silva. **A realização do objeto direto de terceira pessoa em cadeia anafórica no português do Brasil**. Dissertação de Mestrado. Brasília: UNB, 1992.

MEYERHOFF, Miriam. Language attitudes. In: _____. **Introducing Sociolinguistics**. London; New York: Routledge, 2006. p. 54-80.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. Actitudes lingüísticas. In: _____. **Principios de sociolingüística y sociología del lenguaje**. 4. ed. Barcelona: Ariel, 2008. p. 177-190.

OLIVIERI, Antonio Carlos. Educação. Banco de redações. Qualificação e o futuro do emprego. Redações corrigidas. Fev./2020. **UOL**. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/banco-redacoes/propostas/qualificacao-e-o-futuro-do-emprego.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2021.

OSGOOD, C. E.; SUCCI, G. I.; TANNENBAUM, P. H. **The measurement of meaning**. Illinois: University of Illinois Press, 1957.

PICKENS, Jeffrey. Perceptions and Attitudes of Individuals. In: N. Borkowski (Eds.). **Organi-**

zational Behavior in Health Care. NY: Jones & Barlett Publishing/AJN, American Journal of Nursing: v. 106(1), p. 51-57, January 2006.

POSSENTI, Sírio. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1996.

RICARDO, Stella Maris Bortonide Figueiredo; BARONAS, Joyce Elaine de Almeida; VIEIRA, Silvia Rodrigues. **Revista da Anpoll**, Florianópolis, v. 52, n. esp., p. 138-156, jan.-dez., 2021.

ROSSI, João Carlos; CASAGRANDE, Sabrina; O objeto direto anafórico em português brasileiro: comparação entre dados de aquisição e de aprendizagem. **Revista de Estudos Acadêmicos de Letras**, [S. l.], v. 11, n. 01, p. 47-62, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/reactl/article/view/2552/pdf_2>. Acesso em: 23 dez. 2021.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. **Fundamentos empíricos para uma teoria da Mudança linguística**. Tradução de Marcos Bagno. 2. ed. São Paulo, Parábola, 2006 [1968].

Recebido em: 10/03/2022
Aprovado em: 02/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa

*Rodrigo Camargo Aragão(UESC)**

<https://orcid.org/0000-0002-6493-1627>

*Keila Carlos Ferreira(PPGL/UESC)***

<https://orcid.org/0000-0002-6826-8025>

Resumo:

O objetivo deste artigo é avaliar as possíveis contribuições de estudos sobre emoções e tecnologias digitais para o ensino/aprendizagem de inglês no contexto do ensino remoto e ensino híbrido. Buscamos elaborar um estudo teórico que possa subsidiar futuras pesquisas empíricas. Para tanto, realizamos uma revisão da literatura acerca da relação entre emoções, tecnologias digitais, e o ensino da Língua Inglesa com atenção ao contexto brasileiro e com o recorte temporal de 2017-2021. Com isso, propõe-se trazer convergências possíveis entre os estudos revisados e práticas de ensino/aprendizagem pautadas em demandas contemporâneas. Os resultados indicam que os recursos presentes nos estudos revisados podem fortalecer o ensino/aprendizagem de inglês em diversos aspectos consonantes com uma prática atualizada de ensino/aprendizagem em contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Palavras-chave: Emoções; Tecnologias digitais, Pandemia; Ensino/aprendizagem de inglês.

Abstract:

Emotions and digital technologies in English language teaching-learning

The article aims to evaluate the possible contributions of studies about emotions and digital technologies for teaching/learning English in the context of remote teaching and hybrid teaching. We seek to develop a theoretical study that can support future research. For that, we carried out a literature review on the relationship between emotions, digital technologies, and English language teaching with attention to the Brazilian context and the 2017-2021 time frame. Thus, it is proposed to bring possible convergences between the reviewed studies and teaching/learning practices based on contempo-

* Doutor em Linguística pela UFMG com estágio na Universidade de Sevilha. Professor do Programa de Pós-graduação e Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). E-mail: aragaorc@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1643952376890753>

** Mestranda em Letras: Linguagens e Representações (PPGL/UESC). E-mail: keilakeuferreira@gmail.com. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4692580513214437>

rary demands. The results indicated that the resources present in the reviewed studies can strengthen the teaching/learning of English in several aspects, in line with an updated teaching/learning practice in a pandemic and post-pandemic context.

Keywords: Emotions; Digital technologies, Pandemic; Teaching /Learning English.

Introdução

Após dois anos de pandemia e isolamento social causado pelo vírus SARS-CoV-2, o Brasil se vê diante dos impactos causados por essa situação de crise que tem resultado em “reflexos sociais, econômicos e na saúde física e mental das populações, especialmente as mais vulneráveis” (CRUZ ET. AL, p.1 2020). Nesse aspecto, as disparidades têm aumentado entre as minorias, que têm sofrido ainda mais com a pandemia e todas suas consequências.

Nesse íterim, o avanço do vírus – e agora as suas mais novas variantes¹ – tem aprofundado as sensações de incerteza, medo e angústia. Brooks *et. al*, em um estudo sobre os efeitos psicológicos do isolamento social no Brasil durante a pandemia, demonstrou que evidências recentes sugerem que pessoas mantidas em isolamento e quarentena experimentam níveis significativos de ansiedade, raiva, confusão e estresse (BROOKS ET AL, 2020). Essas emoções têm ganhado força, devido ao descaso com a saúde promovido pelos representantes do povo, que a cada dia vem demonstrando falta de respeito pela vida dos brasileiros. Até 02 de maio de 2022, quando a redação do presente

texto foi concluída, já somavam 664.18 pessoas que perderam suas vidas no Brasil em decorrência do vírus, segundo informações do site da Organização Mundial de Saúde. Seguimos, então, com esperança dos resultados de ampla vacinação da população e lutando contra esse inimigo invisível, o qual vem afligindo a população.

No campo da educação, o cenário não é diferente. Como salienta Leitão *et. al* (2020), não devemos esquecer que a pandemia trouxe também novos desafios para a educação e exacerbou os já existentes. Com a continuidade das aulas, ainda de maneira remota, os professores têm buscado novos meios de ensinar e aprender. As tecnologias têm ocupado ainda mais o seu espaço diante desses novos tempos; as metodologias e estratégias de ensino não presenciais têm sido exploradas com o objetivo de sobreviver a esse tempo de crise e se adaptar ao que tem sido chamado de novo normal (OLIVEIRA *et al*, 2020). Outrossim, a expressão *home office* foi adicionada ao vocabulário de brasileiros e brasileiras. As videoaulas têm feito parte da rotina dos professores e todos se veem na “necessidade de se reinventar” (DA SILVA, 2020).

No que tange o ensino de Língua Inglesa (doravante LI), os professores se veem diante de outro desafio: ensinar línguas através da internet. Nesse aspecto, o ensino de LI mediado pelas tecnologias digitais é um tema que têm sido alvo de pesquisa na Linguística Aplicada (PAIVA, 2001, 2005; COSTA, 2020). Esses estudos têm levantado per-

1 Dentre elas: Alfa, Beta, Gama, Delta e a mais recente, a variante Ômicron. Segundo o site das Nações Unidas, na primeira semana de janeiro de 2022 o mundo registrou o maior número de novos casos de Covid-19 desde que a pandemia começou, há dois anos, e que as baixas taxas de vacinação em alguns países criaram condições perfeitas para o surgimento de novas variantes. Disponível em <https://news.un.org/>. Acesso em 10/01/2022.

tinentes indagações acerca do seu uso e contribuições para o ensino de línguas. Todavia, o uso das tecnologias digitais para ensinar línguas tem se expandido especialmente nas aulas online em suas modalidades síncrona, assíncrona e híbrida. A utilização de plataformas de ensino efetivas voltadas para esse tempo de pandemia tem se caracterizado como o maior desafio desta classe de profissionais (DA SILVA, 2020; ARAGÃO, 2017; 2020; ARAGÃO E DIAS, 2015) e pesquisas sobre a falta de letramento digital e de políticas públicas de ensino de línguas tem provocado discussões acaloradas (ARAGÃO, 2009; 2019).

No entanto, se por um lado a educação tem procurado se adequar aos novos contextos desenhados pela pandemia, por outro, a busca pelo domínio de tecnologias digitais, bem como o uso de plataformas e ferramentas, tem revelado professores experimentando os mais diversos sentimentos e emoções. O sucesso da aula está andando de mãos dadas com o medo, a insegurança e as incertezas proporcionadas por esse momento atípico. As descobertas e alegrias também surgem ao alcançar resultados positivos e satisfatórios nas aulas e no professorar, contudo o processo tem sido por vezes doloroso e cansativo (LEITÃO *ET AL*, 2020).

Sobre esse aspecto, pensemos no professor como um profissional, que diante de uma pandemia, vem lidando com emoções geradas por novas demandas de ensino por meio de ferramentas digitais. Nesse sentido, considerando a necessidade de discutir as emoções de professores de inglês no contexto brasileiro (DE OLIVEIRA, 2021) e de pandemia, trazemos neste artigo um mapeamento de estudos sobre emoções e tecnologia no Brasil e no campo da Linguística Aplicada (Doravante LA), em um período de

5 anos, que compreende os anos de 2017-2021, apresentando autores que vem discutindo este tema na academia.

Como critério de inclusão e exclusão, foram selecionados estudos contemporâneos que abordem a inter-relação entre emoções e tecnologias digitais no ensino de LI, que de igual modo se debruçam na LA. Para tanto, foi feito um levantamento de artigos publicados em revistas através do *Google acadêmico* que atendessem aos critérios já especificados. Assim, a partir do levantamento inicial, foi desenvolvido um trabalho de revisão e seleção. Os estudos escolhidos para compor essa revisão de literatura apresentam resultados que podem auxiliar no entendimento da relação do fenômeno da emoção com a tecnologia na vida de docentes no contexto de ensino-aprendizagem de LI na pandemia. Da mesma forma, esperamos que a partir do levantamento de estudos aqui proposto possam surgir novas discussões que subsidiem pesquisas empíricas que abordem sobre emoções na era digital, a qual necessita de atenção nos dias atuais.

Ainda nesse contexto, é importante salientar que, embora tímido, o papel das emoções no ensino-aprendizagem de línguas tem se expandido na LA em trabalhos internacionais (ZEMBYLAS, 2003; 2005) e nacionais (ARAGÃO, 2007; 2009; 2019; BARCELOS, 2013; 2015 e OLIVEIRA, 2019); no entanto, em um cenário de pandemia mundial, vemos a urgência de nos aprofundar nessa temática, a fim de buscar compreender o papel das emoções no ensino/aprendizagem de inglês com tecnologias digitais.

Por que discutir emoções no campo da Linguística Aplicada?

Temos dito (e repetido) que o professor é a pessoa. E que a pessoa é o professor. Que é

impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Que ensinamos aquilo que somos e que, naquilo que somos, se encontra muito daquilo que ensinamos. Que importa, por isso, que os professores se preparem para um trabalho sobre si próprios, para um trabalho de autorreflexão e de autoanálise (NÓVOA, 2004, p. 04).

Com as palavras de Nóvoa (2004), iniciamos nossa discussão sobre essa temática. Discutir emoções de professores propõe, como aponta o autor, um olhar para o professor que vai além das suas práticas pedagógicas, mas que, de fato, o posiciona como o sujeito que está além da docência. Abordar emoções de professores ainda é um tema complexo a ser discutido, tendo em vista que no campo da educação e na área de estudos linguísticos as emoções de professores são frequentemente ignoradas e marginalizadas (ZEMBYLAS, 2005; ARAGÃO, 2007, 2011, 2019; BARCELOS, 2013) e vistas como tópico feminilizado e suave (LANAS E ZEMBYLAS, 2015, HOOKS, 2010; REZENDE, 2020). No entanto, se as emoções fazem parte da formação de professores e estão intrinsecamente ligadas à sua identidade docente e suas práticas pedagógicas, por que não falar de emoções?

Para Aragão (2017), as emoções “são disposições corporais dinâmicas que embasam os domínios de ações, pensamentos e relações possíveis em determinado momento” (ARAGÃO, 2017, p.87 *apud* ARAGÃO, 2011). Barcelos (2015) trata emoções como construções dinâmicas que fazem parte de uma rede complexa que influenciam nossas ações e realçam nossas percepções. Nesse sentido, as emoções podem ser entendidas como parte do ser professor, e que as mesmas estão diretamente relacionadas com sua prática identitária e que atravessam e se fazem presentes na sala de aula e no fazer pedagógico; todavia, conceituá-la ainda

consiste em uma tarefa desafiadora (BARCELOS; ARAGÃO, 2018), visto que as emoções são também abordadas não somente na Linguística, como também na Psicologia, Biologia, Filosofia, Sociologia e Educação; e devido a seu caráter interdisciplinar faz com o que o termo possua incontáveis definições (OLIVEIRA, 2019).

Ainda assim, como já salientado no corpo deste texto, vemos que no campo da LA as emoções têm sido pouco exploradas. Ribeiro (2012) acrescenta que a ausência de um referencial teórico pode ser uma das razões que limita o aprofundamento dos estudos sobre emoções em LA no Brasil. Por outro lado, Aragão (2011), baseando-se em Pavlenko (2013), nos revela uma “virada afetiva” voltada para os estudos das emoções no campo da LA que podem, dessa forma, ampliar pesquisas sobre o tema:

Embora as emoções ainda permaneçam pouco pesquisadas na linguística aplicada, há o reconhecimento do que tem sido chamado de “virada afetiva” (PAVLENKO, 2013, p. 19), cujo interesse tem impactado e alargado o espectro da pesquisa sobre o papel das emoções no ensino/ aprendizagem de uma língua (BARCELOS, 2015 *apud* ARAGÃO, 2011, p.87)

Corroborando com as palavras de Aragão, compreendemos que pesquisas que abordam as emoções de professores de línguas no campo da LA devem ocupar seu espaço também na academia, uma vez que lidamos com formação de professores que precisam, para além de compreender suas emoções, buscar produzir novos entendimentos acerca do seu fazer pedagógico, não dissociando do processo de ser e sentir.

Nesse sentido, Moita Lopes (2009) aponta que é necessário compreender como a LA se constitui atualmente e pensar em outras formas de produzir conhecimentos que estejam ligados à prática social, a fim de prover

novos modos de compreender nosso futuro. Ainda conforme argumentam Kleiman e De Grande (2015), a LA deve “ouvir as vozes silenciadas e visar objetivos transformadores e intervencionistas que tenham impacto no mundo social” (KLEIMAN e DE GRANDE 2015, p. 19). Dessa forma, torna-se possível legitimar na pesquisa os saberes promovidos por esses grupos, levando em consideração o caráter indisciplinar, transdisciplinar e crítico² que a LA se constitui, que atravessa fronteiras, se transforma e tem interesse em lidar com problemas sociais do uso da linguagem. Muniz (2016), ao discutir o fazer científico na academia, nos traz a necessidade de pensar uma Linguística crítica³ pós-colonial, isto é, capaz de produzir saberes que problematizem temas fora da alçada dominante. A autora aponta que as “sensações de incômodo e de deslocamento estão cada vez mais presentes, inclusive nas nossas pesquisas” (MUNIZ, p. 776, 2016) e que já é chegada a hora de pensar e agir em favor da validação desses conhecimentos:

Dessa forma, faz todo sentido se questionar e questionar o lugar não só de uma produção acadêmica que investigue e tenha como relevante tudo o que fica de fora do paradigma dominante, bem como os sujeitos pesquisadores que pretendem investigar justamente esse “resto” de temas sociais. (MUNIZ, p. 774, 2016)

Nesse contexto, pesquisar sobre o papel das emoções em professores de LI se torna uma tarefa ainda mais desafiadora, uma vez que, além de poucas pesquisas que abordam esse tema, os estudos voltados para o tópico das emoções tendem a privilegiar tais

aspectos em relação ao aluno e não em relação ao professor (OLIVEIRA, 2019). Contudo, conforme citam os autores acima, os pesquisadores possuem um compromisso ético e político de ouvir as vozes desse grupo à margem, e que se torna cada vez mais urgente desenvolver pesquisas em LA que incluam o professor, tendo em vista que os professores pertencem hoje a grupos periféricos no Brasil (KLEIMAN, DE GRANDE, 2015; MOITA LOPES, 2015).

À vista disso, voltamos nossos olhares para o que Nóvoa (2004) enfatiza no início deste tópico e buscamos, dessa forma, responder a provocação que trazemos como pano de fundo: É mais que urgente falar sobre emoções de professores nesse período de pandemia. Mais que urgente desenvolver pesquisas no campo da LA que escutem as vozes dos professores e legitimem seus saberes, especialmente nesse momento de emoções “à flor da pele”, para assim compreender, de fato, que é através de nossas emoções que podemos “dizer quem nós somos, quem queremos ser ou o que queremos aprender” (ARAGÃO, p.58, 2017).

Novos olhares acerca das emoções de professores e tecnologia frente à pandemia

A tecnologia, aqui, tem um papel importante. É através dela que o ensino remoto tem conectado professores e alunos. Apesar de discussões na academia acerca de quem tem acesso a essas novas tecnologias serem relevantes para este trabalho, pretendemos neste texto abordar a sua contribuição para o ensino de línguas na modalidade *online* e de que forma os professores de LI têm lidado com suas emoções partindo dessa nova realidade. Todavia, é válido salientar que, embora nem todos possam gozar dos privilégios das

2 Em Moita Lopes (2009); Celani (1992); Paiva (2009) e Rajagopalan (1997).

3 Segundo a autora, ao citar Mey (2001) menciona que a palavra ‘crítica’ é frequentemente designada para determinar uma postura reflexiva e indagadora em relação aos fenômenos da vida.

novas maneiras de ensinar e aprender por meio do uso das tecnologias digitais, os professores, em sua maioria, vem buscando se reinventar, a fim de continuar exercendo seu trabalho em meio à crise e prosseguir com as atividades escolares (CORDEIRO, 2020).

A tecnologia, nesse contexto, assume um papel de visibilidade, pois nos leva a segunda indagação deste texto: de que forma a tecnologia está afetando os professores de LI e implicando em suas emoções durante a pandemia?

Abordar sobre emoções e tecnologias no ensino de LI, em meio a uma pandemia mundial, nos parece um longo e desafiador caminho na qual estamos pesquisando e sendo objetos de estudo. Nesse atual contexto, tecnologia e emoções se encontram e estão diretamente ligadas à construção do ser e sentir professor.

Pesquisas realizadas com professores e estudantes de inglês demonstram o quanto as nossas emoções interferem no desenvolvimento das nossas habilidades orais e, conseqüentemente, no desenvolvimento do idioma. De acordo com Sibilía (2012), conforme citado por Aragão (2017, p. 84), “as redes atravessam constantemente as paredes e as tecnologias móveis têm impacto no nosso jeito de ser, agir, conhecer e sentir”.

Chegamos, então, em um momento de pandemia na qual os professores se viram obrigados a se adaptar a essa nova realidade de ensino mediada pelo computador e enfrentar os inúmeros desafios que esta modalidade nos permite, desde a falta de letramento digital bem como a necessidade de metodologias efetivas para ensinar inglês. Se na escola, enquanto aula presencial, o ensino da LI já se configura em desafios, na modalidade remota esse desafio vem acompanhado de um *mix* de emoções enfrentados pelos professores. Aragão (2017, p.89)

pontua que “é possível perceber que, em ambientes digitais, as pessoas costumam se expressar de uma maneira diferente do que elas normalmente fariam se estivessem face a face”.

Contudo, a internet tem ofertado novas ferramentas que têm auxiliado professores nesse contexto de pandemia e, conforme explanado por Cordeiro (2020), esse momento tem permitido aos professores vivenciar diferentes formas de ensinar e aprender e novas possibilidades de uso mediado da tecnologia que podem contribuir e abarcar novas perspectivas para o ensino de LI em um contexto de pós-pandemia. Afinal, as estratégias educativas utilizadas neste contexto já têm sido levadas para a sala de aula na modalidade presencial (DA SILVA, DA SILVA NETO, DOS SANTOS, 2020).

Ainda diante desse panorama, plataformas desenvolvidas pelo Google, como *Gmail*⁴, *Google meet*⁵, *google forms*⁶, *Google drive*⁷, *Google classroom*⁸ e demais redes so-

4 *Gmail* é um serviço gratuito de correio eletrônico criado pela Google com mais de 425 milhões de usuários em todo o mundo.

5 *Google Meet* é um serviço de comunicação por vídeo desenvolvido pelo Google. É um dos dois serviços que substituem a versão anterior do Google Hangouts, o outro é o Google Chat.

6 O *Google Forms* é um serviço que tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários diversos. Disponível gratuitamente para todos que possuem uma conta Google, o serviço pode ser acessado em diversas plataformas, como *web*, *desktop* e celular. Ele é útil para todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa ou de coleta de opiniões.

7 *Google Drive* é um serviço de armazenamento e sincronização de arquivos. Abriga o *Google Docs*, um leque de aplicações de produtividade, que oferece a edição de documentos, folhas de cálculo e apresentações.

8 *Google Classroom* é um sistema de gerenciamento de conteúdo para escolas que procuram simplificar a criação, a distribuição e a avaliação de trabalhos. Devido a pandemia, sofreu um grande aumento em seu download e utilização após ser divulgado o decreto do MEC anunciando a para-

ciais (*Whatsapp, Instagram, Facebook*) são exploradas em suas nuances por essa classe de profissionais que buscam levar o conhecimento mesmo mediante à tamanha dificuldade. Já em se tratando do ensino de línguas, plataformas já disponíveis na internet, além das citadas aqui, e outras como *Duolingo*⁹, *Lyrics Training*¹⁰, *Chatclass*¹¹ e *Youtube*, têm auxiliado os professores de LI.

Dentre essas ferramentas, o *Whatsapp* tem sido um recurso muito utilizado por professores e alunos devido à sua praticidade e dinamicidade. O aplicativo de mensagens instantâneas permite o envio de fotos, vídeos e arquivos, além de chamadas e ligações gratuitas – desde que o usuário possua acesso à internet – e a criação de grupos, o que vem permitindo a comunicação e conexão de alunos e professores nesse momento remoto. Essa ferramenta, já bastante utilizada antes mesmo da pandemia, tem assistido esses profissionais e tem imbricado em suas emoções. Contudo, poucas pesquisas na área da LA trazem a relação entre o uso dessa ferramenta e emoções de professores.

Á vista disso, entendemos a necessidade de revisitar estudos que investigam emoções de professores e tecnologias digitais, a fim de sugerir novas pesquisas envolvendo

lisação das aulas presenciais.

- 9 Duolingo é uma plataforma de ensino de idiomas que compreende um site, aplicativos para diversas plataformas e também um exame de proficiência digital.
- 10 O *Lyrics Training* é uma plataforma online para aprimorar o listening através de atividades com música.
- 11 A *ChatClass* é uma Edtech fundada em Nova York, que visa democratizar o ensino de inglês utilizando inteligência artificial. A plataforma utiliza ferramentas presentes no dia a dia dos brasileiros, como o *Whatsapp*. Recentemente, o *ChatClass* foi a ferramenta escolhida para a realização da Olimpíada de Inglês no Brasil, que mobilizou mais de 100 mil alunos dos ensinos Fundamental 2 e Médio em escolas públicas e particulares brasileiras

os temas aqui abordados, de modo a contemplar o atual momento que os professores de línguas estão vivenciando no Brasil e no mundo. Os resumos trazidos por nós, no mapeamento desses estudos, apontam novos caminhos para compreender e explorar o universo de emoções e sua relação com a tecnologia.

Como já salientado por Barcelos e Aragão (2018), a relação entre tecnologias e emoções é pouco explorada, e poucas pesquisas no País focam o papel das emoções no desenvolvimento de habilidades orais com uso de tecnologias digitais. Todavia, no cenário atual que estamos vivenciando, pesquisas que estejam voltadas para o uso das tecnologias digitais e emoções são fundamentais para compreender e refletir sobre a necessidade de produção de estudos na academia que permitam contrastar com as emoções e o uso de tecnologia digital na pandemia, tendo em vista que os professores de línguas se encontram – ainda – totalmente submersos a essa realidade. Para além, estes profissionais se viram obrigados a dominar as tecnologias e suas variadas ferramentas e plataformas para ensino de línguas sem ou com pouco apoio em estudos que investiguem suas emoções e que investiguem, de igual modo, como a tecnologia tem sido utilizada para desenvolver habilidades orais em inglês. O resultado: de um lado, temos profissionais que percebem suas emoções sendo afetadas devido ao ensino de línguas mediado pela tecnologia; e de outro, a carência de estudos que investiguem suas emoções e apontem novos caminhos para o ensino de LI mediado por novas tecnologias.

Assim, por entender a urgência de nos aprofundar em tais estudos, apresentamos algumas pesquisas produzidas por autores que inter-relacionam as emoções, o ensino

de línguas e as tecnologias digitais. Dentre eles, destacam-se os estudos de Aragão (2017); Aragão, Paiva, Gomes Junior (2017), Barcelos e Aragão (2018); Gomes Junior e Puccini (2019), Terra (2019), Trevisol (2019) e Nunes (2020). Os estudos citados trazem importantes discussões acerca do uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de LI e sua relação com as emoções. Para além, os estudos selecionados buscam analisar as emoções de seus participantes em atividades que envolvem o ensino de línguas e as novas tecnologias. Desse modo, considerando as contribuições das pesquisas aqui elencadas, é que se debruça a seção que segue.

Estudos sobre emoções de professores e tecnologia digital no Brasil

Na tentativa de compreender melhor a relação entre emoções de professores e tecnologias digitais e como as emoções tem se intensificado no atual contexto, é necessário revisitar estudos anteriores produzidos por pesquisadores que investigam o *fluir* das emoções no ambiente digital.

Iniciaremos esse mapeamento trazendo uma breve revisão de literatura apresentada pelos autores que seguem pesquisando sobre a temática proposta neste texto. Apresentamos pesquisas que sugerem resultados de uma investigação sobre o uso de tecnologias digitais que refletem na percepção de emoções, traçando um recorte temporal e de ordem cronológica nos anos de 2017-2021. Tal período proposto se aproxima de pesquisas contemporâneas na LA que apontam para as novas tecnologias e se aproxima do atual cenário pandêmico, uma vez que poucos estudos que abordam tecnologia e pandemia foram encontrados. Para tanto,

buscamos utilizar os seguintes descritores: artigos disponíveis no *google acadêmico* e em revistas acadêmicas que contemplem o tema e o período apresentado neste texto; e autores que trabalham com emoções de professores e tecnologia na LA. Após seleção e posterior revisão, trazemos as considerações de cada pesquisa, bem como um resumo da revisão de literatura utilizada ao final deste trabalho.

Daremos início com o estudo de Aragão (2017) que aborda sobre emoções de professores e suas interações orais ao falar inglês pelo *Whatsapp*. O artigo traz resultados parciais de uma pesquisa acerca das emoções que, segundo o autor, faz parte de um projeto maior que objetiva avaliar as experiências de estudantes e professores ao desenvolver suas atividades orais por meio da tecnologia digital de comunicação multimídia (ARAGÃO, 2017). Para tanto, Aragão (2017) desenvolveu um estudo qualitativo de base experiencial, “ou seja, pesquisa que enfoca a experiência daqueles que vivenciam o fenômeno do ensino/aprendizagem” (ARAGÃO, 2017, p.84), que permitiu analisar e compreender como os professores de inglês se sentem ao utilizar esse recurso de áudio para falar inglês. O autor ainda aborda sobre as tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de LI e discute os dados da pesquisa destacando as emoções de segurança, confiança, medo e ansiedade.

Nessa perspectiva, o artigo de Aragão (2017) nos convida a refletir acerca das nossas emoções enquanto professores de LI, reconhecê-las através do desenvolvimento de habilidades orais e instigar novas produções que incluam o professor e o entendimento de suas emoções no campo da LA. Assim, o autor traz uma reflexão acerca da relação entre emoções e a linguagem,

para, dessa forma, situar o papel de ambas em sua pesquisa. Segundo o autor:

Como são fenômenos biológicos, as emoções estão relacionadas aos movimentos. É com elas que agimos de maneira expansiva na alegria e na confiança, e no bloqueio ou na restrição na inibição e no medo. Entretanto, na linguagem, ao observarmos nossa própria ação, ou aquela de outra(s) pessoa(s), podemos refletir e dar sentido ao que observamos, e assim falar da emoção como um sentimento (ARAGÃO, 2011). Portanto, os sentimentos são descrições na linguagem das emoções vividas pelos seres vivos. (ARAGÃO, 2017, p. 87)

Corroborando com o autor, entendemos a relação entre a linguagem, emoções e sentimentos, não podendo distanciar-se um do outro, uma vez que “os sentimentos são nossas percepções psíquicas na linguagem daquilo que vivemos como emoções que embasam nossas ações cotidianas” (ARAGÃO, 2017, p. 88).

Aragão argumenta que, ao tratar emoções como sentimentos, as conectamos e relacionamos com as experiências positivas e negativas que temos no dia a dia. A linguagem, por sua vez, relaciona-se com as limitações ou facilidades no ato de comunicar, que está ligado diretamente com a maneira de como lidamos com algo no cotidiano. Entende-se, então, que as nossas emoções implicam diretamente na nossa prática e, conseqüentemente, no nosso *linguajar*, pois:

Há momentos em que certas ações são possíveis ou mais potencializadas que outras, a depender da emoção envolvida. Ao mudar de emoção, mudamos de ação, bem como ao mudarmos de ação tendemos a mudar nossa emoção de maneira interdependente (ARAGÃO, 2011). Seguimos permanentemente nesse fluir, que Maturana (1998) denomina de emocionar. Sob esse enquadre conceitual, emoções relacionam-se com as ações, incluindo aqui o conhecer – atividade

de distinguir elementos na linguagem – e o linguajar – a atividade de agir mutuamente e coordenar ações na linguagem. (ARAGÃO, 2017, p.88).

A partir dessa relação entre emoções – linguagem – ação, pontuada pelo autor, entendemos como a pesquisa de Aragão busca compreender de que modo as emoções de professores podem impactar também na habilidade oral de se comunicar em inglês através de uma ferramenta virtual – o *Whatsapp*. Nesse sentido, Aragão nos direciona para uma abordagem que, embora pouco investigada, reflete na formação do professor e o ensino-aprendizagem de línguas e que se materializa, aqui, neste esboço, pois seu trabalho nos apresenta um olhar aprofundado sobre as nossas emoções e como elas estão imbricadas no nosso cotidiano. Para além, a pesquisa de Aragão (2017) nos leva a refletir sobre como as ferramentas virtuais e toda a sua tecnologia podem nos auxiliar a reconhecer o fluir de nossas emoções. Assim, o autor traz uma breve revisão de estudos que se propuseram a analisar as experiências de estudantes com tecnologias assíncronas de áudio e suas inter-relações com as emoções, e nos apresenta resultados de pesquisadores que analisaram as variáveis afetivas dos estudantes ao falar inglês com tecnologias assíncronas baseando-se nos estudos de Huang (2008); Pop, Tomuletii e David (2011); Sun (2011) e Poza (2011).

Os resultados da pesquisa de Aragão (2017) sugerem o reconhecimento de emoções positivas e negativas que envolvem o grupo pesquisado. O estudo nos auxilia a compreender como as emoções dos participantes são afetadas ao utilizar essa ferramenta tecnológica. As emoções retratadas pelos professores através de narrativas expostas pelos pesquisados são: segurança e

confiança, medo e ansiedade, insegurança e tristeza.

A análise deste estudo nos permite perceber a forma como o autor nos apresenta o domínio dessas emoções e nos chama a atenção para o reconhecimento e compreensão das mesmas, se atentando ao fato de essas emoções também serem desencadeadas através de uma ferramenta digital.

Nesse aspecto, reforçamos as contribuições da pesquisa realizada por Aragão (2017) para o andamento deste ensaio, uma vez que é necessário discutir sobre como a tecnologia tem afetado as emoções de professores nesse momento de pandemia. Para além, outra contribuição que o artigo traz para esta pesquisa – e poderá ser pensada como ferramenta de apoio futuramente – se dá ao fato de, ainda em seu artigo, o autor suscitar o uso dessa tecnologia para a criação de redes que auxiliem os professores a lidarem com sentimentos de “isolamento, solidão, desespero, insegurança, desinteresse e frustração vividos no cotidiano da profissão e comumente relatados em pesquisas sobre formação continuada de professores” (ARAGÃO, 2017, p.106). Neste momento de pandemia, nunca antes se tornou tão necessário uma rede que fornecesse apoio a esta classe de profissionais que está vivendo dias intensos de angústia, incertezas e reinvenção.

Ainda nesta esteira, apresentamos o segundo estudo que aborda emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. O estudo produzido por Aragão, Paiva, Gomes Junior (2017) nos apresenta uma análise das experiências emocionais sobre o uso de tecnologias digitais móveis para a aprendizagem de línguas estrangeiras e desenvolvimentos das habilidades orais em inglês. Para tanto, os autores investigaram estudantes de letras da UFMG, por meio de uma disciplina *online*.

A pesquisa revela que os participantes obtiveram uma avaliação positiva da disciplina associada a sentimentos de segurança, confiança, conforto e tranquilidade ao falar inglês mediado por tecnologias digitais. Os resultados apontam que “a experiência com tecnologias digitais parece ter feito com que os alunos reconhecessem outras formas de aprender e acreditassem mais em suas habilidades” (ARAGÃO, PAIVA, GOMES JUNIOR, 2017, p. 565). Os autores reforçam que, a partir da popularização das tecnologias digitais, os pesquisadores permitem voltar-se para as novas possibilidades que essas ferramentas podem produzir, investigando, assim, o efeito da comunicação mediada por computador na ansiedade e emoções dos aprendizes de uma segunda língua. Ainda, a pesquisa indica que houve ganhos significativos em habilidades não relacionadas à aquisição da língua, como organização, confiança e segurança; e demonstra como o trabalho, a partir do uso das ferramentas digitais, contribui para a aprendizagem desses alunos e afeta positivamente seu desempenho.

A análise dos dados, desse modo, “corroborou com os resultados de estudos anteriores que mostraram a influência positiva da mediação tecnológica na aprendizagem de segunda língua ao promover a confiança dos alunos e reduzir a ansiedade relacionada à comunicação oral” (ARAGÃO, 2011; ARAGÃO; PAIVA; GOMES JUNIOR, 2017; POP; TOMULETIU; YANGUAS, 2011;). De igual modo, as atividades assíncronas mediadas por ferramentas tecnológicas foram percebidas de maneira positiva pelos participantes e podem ajudar a mitigar a insegurança e a ansiedade no ambiente presencial. Em contraste com este último, a pesquisa demonstra aumento dos níveis de ansiedade e de insegurança na atividade presen-

cial. Diante disso, os autores apontam que “a presença do outro na interação face a face afetou negativamente os participantes, demonstrando que a forma como os pares interagem, seja síncrona ou assíncrona, é um aspecto determinante nas emoções dos aprendizes”. Para além, Aragão, Paiva, Gomes Junior (2017) ao sugerir que os resultados diferem dos resultados das pesquisas realizadas em ambientes formais de ensino, concluem que o estudo das ferramentas digitais para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades orais de LI pode corroborar para emoções positivas em experiência de aprendizagem.

O próximo estudo a ser apresentado foi produzido por Gomes Junior e Puccini em 2019. Estes, por sua vez, desenvolveram um estudo semelhante ao citado acima, no qual nos apresentam um panorama da produção acadêmica sobre o uso de tecnologias digitais para a aprendizagem e desenvolvimento de habilidades orais em inglês.

Gomes Junior e Puccini (2019) coletaram e categorizaram trabalhos de 2013 a 2017, com o auxílio da ferramenta Google Acadêmico. Assim, os autores concluíram que a partir do mapeamento e análise desses estudos foi possível perceber que o uso das tecnologias digitais contribui para a aprendizagem de línguas. Todavia, os autores apontam a emergência de novos estudos e estratégias de aprendizagem em contexto digital móvel, que considerem a possibilidade de impactos linguísticos, emocionais, cognitivos, sociais e locais neste campo de atuação.

Embora escassas, os autores indicam que os resultados das pesquisas elencadas mostraram diversas contribuições pedagógicas. Contudo, também foi verificado “a necessidade de expansão de seus horizontes com vistas a uma abordagem mais integrada e

contextualizada” (GOMES JUNIOR E PUCCINI, 2019, p. 2)

Em suma, através do que foi apontado por Gomes Junior e Puccini, percebe-se a inevitabilidade de estudos que possibilitem a continuidade de investigações acerca das emoções e tecnologias, e que inter-relacionem tais temas, para que possibilite ao educador compreender suas próprias emoções em relação ao ensino (BARCELOS, ARAGÃO, 2018). Da mesma forma, foi observada a necessidade de apresentar estratégias que corroboram para o desenvolvimento das habilidades orais em inglês e promovam, seja em ambiente virtual e/ou presencial, oportunidades para reconhecer o poder transformador das emoções.

Neste sentido, os estudos apresentados até aqui reforçam a urgência de pesquisas que contemplem a inter-relação entre emoções e tecnologias digitais no ensino de línguas. Através do mapeamento proposto neste trabalho, se torna possível refletir acerca deste tema no campo da LA. Assim, reforçamos as contribuições e discussões que as pesquisas aqui elencadas podem provocar e subsidiar futuras pesquisas empíricas que considerem esta abordagem.

Ainda em 2019, outro estudo foi produzido com a autoria de Gomes Junior e Gutierrez, que envolve tecnologias digitais e emoções. Este próximo investiga as *affordances*¹² de ferramentas digitais para o ensino de línguas. O estudo também foi produzido com estudantes da UFMG, para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. Para tanto, os autores conduziram uma pesquisa partindo da criação de um curso de extensão *online*, através do uso

12 Baseado em Gibson (1986), o termo é utilizado em razão do que um ambiente possa oferecer, considerando seus aspectos positivos e/ou negativos.

da plataforma *Moodle*, oferecido pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras da UFMG (CENEX/FALE). Os dados coletados objetivavam identificar as percepções e o papel que as tecnologias digitais e as *affordances* desempenham no desenvolvimento de uma língua estrangeira.

Ao identificar as emoções, os autores concluem que os resultados sugerem “uma percepção positiva, autônoma e construtivista dos aprendizes diante do desenvolvimento de habilidades por meio de tecnologias digitais” (GOMES JUNIOR E GUTIERREZ, 2019, p. 105). Para além, foi possível identificar a redução de emoções negativas que refletem na aprendizagem de inglês. Durante o estudo, os autores utilizaram como ferramentas digitais: *Voki*, *Vocaroo*, *Fotobabble*, *PodBean* e *UTellStory*. Segundo Gomes Junior e Gutierrez (2019), a análise do uso dessas ferramentas permitiu perceber as seguintes *affordances*: “possibilidade de ampliar o vocabulário, de praticar a pronúncia e perder o medo”. Ademais, também se percebeu melhorias na autonomia dos participantes, uma vez que os mesmos tiveram a oportunidade de avaliar seu próprio desempenho no decorrer do curso de extensão e aprenderam a lidar com situações inesperadas. Outro aspecto na pesquisa de Gomes Junior e Gutierrez (2019), que é importante destacar, aponta como as interações e motivações dos estudantes corroboram para a construção de uma aprendizagem eficaz no ambiente virtual.

Assim, reiteramos que o mapeamento aqui apresentado revela como as emoções de professores e aprendizes de LI refletem de maneira positiva ou negativa no ambiente virtual em atividades que envolvem interação. Pesquisas como as que trazemos nesse esboço, revelam que os fatores de ansiedade, insegurança, medo (ARAGÃO, PAI-

VA, GOMES JUNIOR, 2017; ARAGÃO, 2017) são decorrentes em aprendizes de uma língua estrangeira e que o uso das tecnologias digitais tem apresentado resultados positivos no desenvolvimento de habilidades orais. Ainda, Aragão (2017) Paiva; Gomes Junior (2017); Gomes Junior et.al., (2018) e Paiva (2018) salientam que muitos aprendizes se sentem inseguros na prática oral da LI.

No estudo das *affordances* produzido por Gomes Junior e Gutierrez (2019), ainda é possível verificar que os resultados do curso demonstram que os participantes superaram o medo de falar a língua-alvo e aprenderam a criar atividades dinâmicas. Para os autores, a *affordance* percebida reforça os resultados já apresentados por Aragão (2017), Aragão, Paiva e Gomes Junior (2017), Gomes Junior *et al.* (2018) e Paiva (2018), ao concluir que “o uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais parece reduzir emoções negativas como medo, ansiedade e desconforto” (GOMES JUNIOR e GUTIERREZ, 2019, p. 18). Nesse estudo, também foram constatadas percepções positivas, autônoma e construtivista dos aprendizes diante do desenvolvimento de habilidades por meio de tecnologias digitais, contrastando com os resultados dos estudos anteriormente citados. Ademais, foi possível perceber melhora dos aspectos linguísticos, sociais e emocionais nos estudantes e a redução de emoções negativas, abrindo espaço para melhorias que envolvem as emoções e as tecnologias digitais, que os autores jugam como elementos importantes propiciados pelas tecnologias digitais no desenvolvimento de habilidades orais em inglês.

Neste contexto, outro estudo que traz aprofundamento sobre o uso de tecnologias

digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês é o de Terra (2019). A autora propõe investigar a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de habilidades orais em uma disciplina de inglês para fins acadêmicos. Terra (2019) busca identificar como as atividades tecnologicamente mediadas contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades.

Para tanto, Terra (2019) desenvolveu um estudo com onze alunos da disciplina, em que os mesmos participaram de duas atividades voltadas para o desenvolvimento das habilidades orais, sendo elas uma apresentação oral tradicional e uma atividade mediada por computador que requeria do estudante a produção de um *video-pitch*. As atividades tiveram por objetivo identificar estratégias de aprendizagem utilizadas, bem como os ganhos obtidos e as percepções sobre o *feedback* dos colegas e sentimentos relacionados à prática de comunicação oral.

Terra (2019, p. 8) concluiu, partindo do resultado das análises, que a atividade mediada por computador “propiciou o uso de estratégias de aprendizagem mais diversas, com ganhos semelhantes à atividade presencial tradicional, porém com menor nível de ansiedade”. Neste sentido, o estudo de Terra (2019, p. 8) tornou-se interessante para este mapeamento, uma vez que os resultados indicam que “as ferramentas tecnológicas apresentam benefícios complementares às práticas tradicionais voltadas para desenvolvimento de habilidades orais” e proporciona uma experiência mais positiva em relação a aprendizagem do aluno. Da mesma, os resultados do estudo de Terra conversam com os demais estudos aqui citados, no sentido de compreender as emoções dos participantes e demonstrar ganhos positivos na abordagem com tecnologias digitais.

Também em 2019, Trevisol buscou investigar a produção oral e percepção de aprendizes de L2 com o uso de histórias digitais. Para tanto, a autora utilizou a abordagem qualitativa e análise das narrativas orais em L2 dos licenciandos de um curso de Letras-inglês na universidade pública da Bahia. A pesquisadora aponta que utilizar histórias digitais como ferramenta para o desenvolvimento de habilidades orais em LI pode contribuir positivamente no aprendizado destes estudantes, além de fomentar o uso autêntico da língua e desencadear episódios de conscientização e percepção por meio das tarefas produzidas. Trevisol (2019) ainda reitera que demais estudos sobre o uso das histórias digitais têm reforçado os efeitos positivos na produção oral (LEE, 2014). Sua pesquisa demonstrou que os participantes perceberam que utilizar essa ferramenta para fins pedagógicos pode beneficiar a inclusão das tecnologias digitais na sala de aula, sendo importante enfatizar neste esboço.

Já no ano de 2020, Nunes nos apresenta resultados de uma pesquisa qualitativa com 72 alunos do ensino médio da cidade de Barbacena- MG. O estudo buscou avaliar ferramentas tecnológicas e o desenvolvimento da comunicação oral em inglês por meio de atividades *on-line*. Para tanto, Nunes (2020) utilizou *softwares* de conversação por voz e vídeo, aplicativos (*Bingo Live, Amino, Yalla* e *Whatsapp*) e *jogos on-line*. O estudo aponta efeitos positivos nos participantes e a possibilidade de uma aprendizagem significativa, contextualizada e divertida. Para além, foram percebidas o estímulo de novas visões de mundo, mudanças de crenças e atitudes, quebra de estereótipos e combate a preconceitos partindo da interação com as ferramentas digitais apontadas pela autora.

Diante dos estudos aqui apresentados, é importante salientar que, embora os *softwares* não tenham sido criados com objetivos pedagógicos, quando utilizado para fins educacionais, seu uso tem se demonstrado satisfatório, conforme apontado por alguns pesquisadores (MARTINS; GOUVEIA, 2019, PACZKOWSKI; PASSOS, 2019, SANTOS; SANTOS NETA; MARTINS, 2019).

Destaca-se ainda a identificação de trabalhos com produção de textos orais com tecnologias digitais (UCHÔA, 2014, SOUZA, 2014, LEMOS, 2017), treinamento da pronúncia com aplicativos (ALMEIDA, 2015; MARTINS, 2015), produção de textos escritos em quadinhos digitais (SILVA, 2013), e produção colaborativa de textos online (LEANDRO, 2014). Outra área de estudos com indicação de tendências inovadoras são as pesquisas-ações com smartphones como em Costa (2013) e Lemos (2017).

Temos, ainda, uma gama de estudos que nos mostram como o uso de tecnologias digitais no ensino de inglês tende a aumentar a interatividade na língua em uso concomitantemente com o aumento da motivação de estudantes no engajamento em tarefas comunicativas (ALMEIDA, 2015; COSTA, 2013; LEMOS, 2017; PEREIRA, 2016; PEIXOTO, 2015; SILVA, 2013; SOARES, 2013; SOUZA, 2014). Estudos focados na produção oral em inglês aliadas a diversas estratégias de desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais móveis tendem a impactar positivamente e fortalecer projetos de formação inicial e continuada de professores de inglês (ARAGÃO, 2017; ARAGÃO, PAIVA, GOMES JUNIOR, 2017).

Assim, diante das pesquisas apresentadas nesta seção, entendemos a relevância de trazer estudos que apontem a relação entre emoções e tecnologias digitais que corroborem para a compreensão deste tema, espe-

cialmente nesse contexto pandêmico. Para além deste esboço, pensemos nos profissionais por trás das telas, e o quanto suas emoções têm embasado suas ações; e de que forma a inter-relação entre emoções, tecnologia e desenvolvimento das habilidades orais tem corroborado para o entendimento da dimensão desse campo de estudo.

Fica evidente a urgência de estudos que investiguem emoções e tecnologia, bem como pesquisas que apontem novas perspectivas para o estudo das emoções de alunos e professores de LI considerando o panorama pré e pós-pandemia.

Conclusão

À vista dos estudos apresentados ao longo deste texto, percebemos a necessidade de produzir pesquisas que discutem emoções de professores e tecnologias digitais que fortaleçam o ensino/aprendizagem de inglês mediada pela tecnologia e contribua para uma melhor compreensão das emoções nesse contexto da pandemia da COVID-19. No entanto, o andamento de pesquisas futuras que inter-relacionem as emoções e as tecnologias digitais não seria possível sem antes revisar estudos de autores que têm se ocupado de investigar tais temas. Com o intuito de avaliar as contribuições dessas pesquisas para essa área, apresentamos um recorte temporal de 2017-2021, trazendo estudos dos seguintes pesquisadores: Aragão (2017); Aragão, Paiva, Gomes Junior (2017); Gomes Junior e Puccini (2019); Gomes Junior e Gutierrez (2019); de Terra (2019); Nunes (2020).

A partir das discussões apresentadas pelos autores é que se debruça este texto e impulsiona a investigar, mais a fundo, a relação entre emoções e tecnologias digitais. Alguns fatores foram colocados em pauta: o papel das emoções dos professores de LI,

o papel da tecnologia no entendimento das emoções, o desenvolvimento de habilidades orais com uso de ferramentas digitais, pesquisas sobre emoções na LA, e o reinventar do professor em tempos de pandemia.

Nesse sentido, corroboramos com as palavras de Da Silva, Da Silva Neto e Dos Santos (2020, p. 4), ao compreender que existe a necessidade de realizar reflexões aprofundadas acerca dos impactos da pandemia para que subsidiem os caminhos que a educação poderá trilhar em decorrência do isolamento social, e que “investigar a educação a distância em tempos de COVID-19 no cenário brasileiro torna-se, então, uma emergência, considerando as incertezas que o atual contexto trouxe”.

Sendo assim, reforçando o que abordamos ao longo deste texto, esperamos que a revisão de literatura aqui apresentada ofereça subsídios para futuras pesquisas empíricas. Novamente, reiteramos que falar sobre emoções de professores de LI no atual

contexto é urgente, pois a pandemia, iniciada em março de 2020, ainda não acabou. Até o presente momento, essas emoções ainda não foram pesquisadas na academia e compreendidas. As reflexões citadas até aqui nos revelam a necessidade de prosseguir com tais estudos em favor de investigar o papel das emoções no ensino/aprendizagem de inglês mediado pela tecnologia que contemplem, também, o contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Ainda no campo da LA, esperamos que as abordagens trazidas através dessa investigação possam alcançar àqueles que estão na academia e no campo de formação de professores, e implique em novas práticas que incentivem pesquisas relacionadas às emoções de professores, para, dessa forma, poder investir em ações que auxiliem e escutem as vozes desses profissionais nesse novo contexto de ensino.

A seguir, apresentamos um resumo da revisão de literatura citada no texto.

Autor	Pergunta/Objetivo	Metodologia	Resultado
Aragão, 2017.	Como os professores se sentem ao usar o recurso de áudio para falar inglês no <i>WhatsApp</i> ? O fato de as mensagens de áudio serem feitas via <i>WhatsApp</i> deixou-os mais à vontade do que em um encontro presencial?	Qualitativa com uso de questionário, entrevista e representações visuais das emoções.	Os resultados indicam que parte dos participantes se sentiram mais confiantes e mais dispostos a se comunicar no <i>WhatsApp</i> do que em contextos face a face. Por outro lado, outro grupo se sentiu mais inseguro para falar inglês com os recursos de gravação de áudio.
Aragão, Paiva, Gomes Junior, 2017.	Avaliar como as tecnologias digitais podem auxiliar no desenvolvimento de habilidades orais durante a aprendizagem de inglês como língua adicional ao contribuir para diminuir emoções negativas.	Qualitativa, observação das interações dos estudantes no ambiente <i>online</i> , questionários e entrevistas semiestruturadas.	Os resultados indicam uma avaliação positiva da disciplina associada a sentimentos de segurança, confiança e conforto dos aprendizes ao falar inglês mediados por tecnologias digitais. Foram também relatadas emoções de tranquilidade e de prazer por alguns participantes.

Gomes Junior e Puccini, 2019	Apresentar um panorama da produção acadêmica sobre o uso de tecnologias digitais móveis para a aprendizagem de línguas estrangeiras e adicionais, em especial, para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês.	Com o auxílio da ferramenta “Google Acadêmico”, foram coletados trabalhos de 2013 a 2017 e agrupados em categorias de acordo com seus objetivos e gêneros acadêmicos.	Foi observado que a produção científica não se encontra em estágios iniciais e apresenta abordagens amplas e diversos aportes teóricos. Sobre o desenvolvimento de habilidades orais em inglês os resultados das pesquisas mostram diversas contribuições pedagógicas, entretanto foi verificado a necessidade de expansão de seus horizontes com vistas a uma abordagem mais integrada e contextualizada.
Gomes Junior e Gutierrez, 2019	Investigar as <i>affordances</i> de ferramentas digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em Língua Inglesa.	Desenvolvimento de curso de extensão online na plataforma Moodle. O curso teve duração de 6 semanas e foi oferecido no segundo semestre de 2017 a 30 estudantes de diversos cursos da Universidade Federal de Minas Geras	Nesta pesquisa, algumas das <i>affordances</i> percebidas pelos estudantes foram: possibilidade de ampliar o vocabulário, de praticar a pronúncia e perder o medo. Vale ressaltar que também houve limitações tais como dificuldades técnicas em relação ao uso de determinadas ferramentas. Ademais, houve um crescimento de autonomia dos participantes, enfatizando como as interações e motivações dos estudantes foram fundamentais na construção de aprendizagem no ambiente virtual
Terra, 2019	Investigar a percepção dos estudantes sobre o desenvolvimento de habilidades orais em uma disciplina de inglês para fins acadêmicos, buscando identificar como as atividades tecnologicamente mediadas contribuem para o desenvolvimento dessas habilidades.	Questionários, entrevistas semiestruturadas e relatórios reflexivos produzidos pelos participantes	Esses resultados sugerem que as ferramentas tecnológicas apresentam benefícios complementares às práticas tradicionais voltadas para desenvolvimento de habilidades orais, propiciando uma experiência mais positiva em que a aprendizagem, e não o gerenciamento de emoções negativas, é o foco do aluno.

<p>Trevisol, 2019</p>	<p>Buscou investigar o impacto de um ciclo de tarefas com histórias digitais na produção oral de aprendizes de L2; os processos pelos quais os aprendizes se engajam ao desenvolver cada uma das tarefas do ciclo; suas percepções sobre a criação da história digital com relação à tecnologia, aprendizagem e (futuro) ensino da L2, dentre outras questões</p>	<p>Qualitativa por meio de questionários, observação oral e narrativas, além da produção de histórias digitais.</p>	<p>Nesta pesquisa, os resultados sugerem que a oportunidade de ensaiar a produção dos aprendizes por meio de algumas tarefas desencadeou episódios de conscientização, percepção de lacunas e de foco na forma. Além disso, os aprendizes perceberam as tarefas como instigantes e desafiadoras, pela oportunidade de tomada de decisão e desenvolvimento tanto de língua quanto de habilidades digitais, em geral. Deste modo, entende-se que histórias digitais podem ser uma ferramenta vantajosa ao desenvolvimento da (fala na) L2, uma vez que fomentam o uso autêntico da língua, dentre outras questões, por meio de tecnologia digital. Logo, a adaptação de tais tarefas multimodais ao aprendizado pode ser um caminho produtivo na tentativa de se aliar tecnologias com TBLT em espaços pedagógicos de L2.</p>
<p>Nunes, 2020</p>	<p>Identificar, testar e avaliar ferramentas tecnológicas e verificar suas contribuições para o desenvolvimento da comunicação oral em inglês por meio de atividades on-line, realizadas dentro e fora do contexto escolar, que propiciassem interlocuções significativas com oportunidades de negociação de significados</p>	<p>Abordagem qualitativa, com o método estudo de caso e contou com 72 participantes, alunos do ensino médio da Escola Preparatória de Cadetes do Ar (EPCAr). Os dados foram gerados entre fevereiro e dezembro de 2019 mediante registros em notas de campo, questionários, entrevistas, conversas informais, fotografias e observação participante.</p>	<p>Os resultados mostraram que os softwares de interlocução por voz e vídeo, o <i>WhatsApp</i> e os jogos on-line promovem o desenvolvimento da comunicação oral em inglês, representando ambientes propiciadores de interação natural síncrona e assíncrona entre falantes reais da LI. Ademais, os resultados evidenciaram que os recursos tecnológicos estimularam novas visões de mundo, mudanças de crenças e atitudes, desconstrução do próprio “eu”, quebra de estereótipos, combate a preconceitos e respeito e tolerância às diversidades. Também foi demonstrado que as plataformas digitais/móveis se configuram redes de interações dinâmicas de saberes distribuídos que proporcionaram agência da aprendizagem, em que cada discente contribuiu para o todo ao compartilhar experiências entre colegas e estrangeiros, podendo gerenciar, ensinar, criticar, auxiliar, co-construindo conhecimento por meio de ações colaborativas. Além disso, os resultados revelaram que a metodologia mediada pelas tecnologias foi vista pelos educandos como lazer, e não como estudo, o que lhes motivou a participar das atividades, facilitando a aquisição linguística.</p>

Referências

- ARAGÃO, R. C. A pesquisa em linguagem e tecnologia no ensino de inglês no nordeste do Brasil. *TEXTO LIVRE*, v. 13, p. 241-274, 2020.
- ARAGÃO, R. São as histórias que nos dizem mais: emoção, reflexão e ação na sala de aula. 2007. Tese (Doutorado em Linguística) Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- ARAGÃO, Rodrigo. Projeto forte: formação, reflexão e tecnologias no ensino de inglês na Bahia. *Letramentos na web: gêneros, interação e ensino*. Fortaleza, CE: Edições UFC, 2009.
- ARAGÃO, R. C. Emoções no ensino/aprendizagem de línguas. In: ANDRADE, M. R. M. (org.). *Afetividade e emoções no ensino/aprendizagem de línguas: múltiplos olhares*. São Paulo: Pontes Editores, 2011 p. 163-189.
- ARAGÃO, R. C.; DIAS, I. A. Redes sociais na internet e aprendizagem de línguas. *Pontos de Interrogação(Online)*, v.4, p.95, 2015. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/pontosdeint/article/view/1779> Acesso em 19/10/2021
- ARAGÃO, R. Emoções e ações de professores ao falar inglês no WhatsApp. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, p. 83-112, 2017.
- ARAGÃO, R. C.; PAIVA, V. L. M. O.; GOMES JUNIOR, R. C. Emoções no desenvolvimento de habilidades orais com tecnologias digitais. *Calidoscópio*, v. 15, p. 557-566, 2017. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio> - Acesso em 19/10/2021
- ARAGÃO, R. Linguajar e emocionar os tempos de crise na formação de professores de línguas. In: MAGNO E SILVA, W; RODRIGUES SILVA, W; Campos, D. M.. (Org.). *Desafios da Formação de Professores na Linguística Aplicada*. 1ed. Campinas: Pontes, 2019, v. , p. 241-274.
- BARCELOS, A.M.F. Desvelando a relação entre crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas, emoções e identidades. In: A. F. L. M. Gerhardt; M. A. Amorim; A. M. Carvalho (Orgs.). *Linguística Aplicada e Ensino: Língua e Literatura*. Campinas: Pontes, p. 153-186, 2013
- BARCELOS, A. M. Unveiling the Relationship Between Language Learning Beliefs, Emotions, and Identities. *Studies in Second Language Learning and Teaching*, [S.l.], v. 5, n. 2, p. 301-325, 2015. DOI: <https://doi.org/10.14746/ssl.2015.5.2.6> Acesso em 19/10/2021
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in language teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. *Chinese Journal of Applied Linguistics*, v. 41, p. 506-531, 2018.
- BROOKS, Samantha K. et al. The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, v. 395, n. 10227, p. 912-920, 2020. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673620304608> acesso em 20.05.2021
- CORDEIRO, Karolina Maria de Araújo. *O Impacto da Pandemia na Educação: A Utilização da Tecnologia como Ferramenta de Ensino*, 2020. Disponível em: <https://idaam.siteworks.com.br/js-pui/handle/prefix/1157>. Acesso em 20.05.2021
- COSTA, Solange Lopes Vinagre. Redes Digitais de Aprendizagem e Complexidade no Ensino -Aprendizagem On-line de Inglês. *Revista Geadel*, v. 1, n. 1, p. 58-71, 2020. Disponível em: <https://revistas.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/3827> Acesso em 13.05.2021
- COUNCIL, British. *O ensino de inglês na educação pública brasileira*. São Paulo: British Council, 2015.
- CRUZ, Roberto Moraes et al. COVID-19: emergência e impactos na saúde e no trabalho. *Revista Psicologia Organizações e Trabalho*, v. 20, n. 2, p. I-III, 2020. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpot/v20n2/v20n2a01.pdf> acesso em 20.04.2021
- DA SILVA, Dairma Oliveira. *Novos Desafios da Interdisciplinaridade: Desafio do Reinventar-se do Professor no Período de Pandemia da Covid-19 no Brasil*. *Revista Científica Multidisciplinar Brilliant Mind*, v. 1, n. 01, p. 35-47, 2020. Disponível em: <http://revistabrilliantmind.com.br/index.php/rcmbm/article/view/5>. Acesso em 15/05/2021
- DA SILVA, Ellery Henrique Barros; DA SILVA NETO, Jerônimo Gregório; DOS SANTOS, Marilide Chaves. *Pedagogia da pandemia: reflexões sobre a educação em tempos de isolamento so-*

- cial. *Revista Latino-Americana de Estudos Científicos*, p. 29-44, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/ipa/article/view/31695>. Acesso em 20.05.2021
- DE ARAÚJO SILVA, Silvana Lúcia. Educação Emocional para a Docência: Uma Discussão Necessária Em Tempos De Pandemia, 2020. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook3/TRABALHO_EV140_MD7_SA100_ID6195_08092020222420.pdf. Acesso em 20.05.2021
- DE FREITAS VIEIRA, Márcia; DA SILVA, Carlos Manuel Seco. A Educação no contexto da pandemia de COVID-19: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, v. 28, p. 1013-1031, 2020.
- DELATORRE, FERNANDA; TREVISOL, JULIANE REGINA. Brazilian learners of English perceptions about oral production on a digital storytelling task cycle. *ORGANON*, v. 35, p. 1-20, 2020.
- DE OLIVEIRA, Ana Claudia Turcato et al. O trabalho emocional de uma professora de Inglês de escola pública: um olhar crítico para as emoções. 2021.
- DOS SANTOS, Cláudia Nazaré; NETA, Maria do Carmo Santos; MARTINS, Pablo Luiz. O uso de novas tecnologias de informação e comunicação (ntics) no ensino: a utilização do whatsapp no curso de administração pública modalidade a distância. *Revista Observatório*, v. 5, n. 3, p. 145-165, 2019.
- GOMES JUNIOR, R. C.; GUTIERREZ, G. G. G. TECH2TALK: o desenvolvimento de habilidades orais por meio de tecnologias digitais. *CAMINHOS EM LINGÜÍSTICA APLICADA*, v. 21, p. 85-107, 2019
- GOMES JUNIOR, R. C.; TEIXEIRA, G. S.; SILVA, M. G.; PAULINO, C. A. *Affordances* de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, p. 57-78, 2018.
- GRIFFEE, Dale T. *An introduction to second language research methods*. New York: TESL-EJ Publications, 2012.
- HOOKS, b. Eros, Erotismo e o processo pedagógico. In: LOURO, G.L. *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. (Org.). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- HUANG, S. C. Raising learner-initiated attention to the formal aspects of their oral production through transcription and stimulated reflection. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, Berlin, v. 46, n. 4, p. 375-392, 2008. DOI: <https://dx.doi.org/10.1515/IRAL.2008.016>. Acesso em: 19/11/2021
- KLEIMAN, Angela; DE GRANDE, Paula Baracat. Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramento: desenhos transdisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Matraga-Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da UERJ*, v. 22, n. 36, 2015.
- LANAS, Maija; ZEMBYLAS, Michalinos. Towards a transformational political concept of love in critical education. *Studies in Philosophy and Education*, v. 34, n. 1, p. 31-44, 2015.
- LEITÃO, Ana Célia Diogo et al. Reflexão no contexto do autocuidado com professores da educação em meio à pandemia. In: *Gestão do Trabalho, Educação e Saúde: desafios agudos e crônicos - Volume 1*. São Paulo, editora científica, 2020
- LOPES, Moita. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. *Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, p. 11-24, 2009.
- MARTINS, Ernane Rosa; GOUVEIA, Luis Manuel Borges. Aprendizagem Móvel com a Tecnologia Educacional Kahoot: uma discussão da perspectiva dos aprendizes. *Revista EducaOnline*, v. 13, n. 3, p. 37-57, 2019.
- MATTOS, C. L. G. de. Estudos etnográficos da educação: uma revisão de tendências no Brasil. In: CLARETO, S. M. *Pesquisa Qualitativa: atualidades e perspectivas*. Juiz de Fora, Educação em Foco, vol. 11, n.1, p. 169-187, mai/ago., 2006.
- MICHEL, Maria Helena. *Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais*. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MUNIZ, Kassandra da Silva. Ainda sobre a possibilidade de uma linguística “crítica”: performatividade, política e identificação racial no Brasil. 2016.
- NÓVOA, António. *Currículo e docência: a pessoa, a partilha, a prudência*. 2004.
- NUNES, Karine Cristiane Nogueira. Utilização de ferramentas tecnológicas nas práticas pe-

dagógicas e sociais de linguagem com foco na comunicação oral em língua inglesa. 2020. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Minas Gerais.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Coronavírus Brasil. Painel Coronavírus [Internet], 2021. Disponível em: <https://covid.saude.gov.br/> Acesso em 28.05.2021.

OLIVEIRA, Sarah Linhares et al. Emoções ressoantes no discurso de uma professora de língua inglesa da rede pública: uma escuta etnográfica. 2019.

OLIVEIRA, G. C. et al. Língua(gens) em tempos de pandemia: o fazer-se ouvir “apesar de”. In: Revista Geadel.1 (2020): 7-15. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/GEADEL/article/view/4086>. Acesso em 22/09/2021 Acesso em 19/10/2021

PACZKOWSKI, Ingrid Maliszewski; PASSOS, Camila Greff. Whatsapp: uma ferramenta pedagógica para o ensino de Química. **RENOTE**, v. 17, n. 1, p. 316-325, 2019.

PAIVA, V. L. M. O. (1999) Diários online na aprendizagem de língua inglesa mediada por computador. In: MARI, H.; MACHADO, I. L.; MELLO, R. (Org.) Fundamentos e dimensões da análise do discurso. Belo Horizonte: Carol Borges, 1999, p. 359-378. _____. Interação e aprendizagem em ambiente virtual. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001a.

PAIVA, V.L.M.O. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópico*, v. 3, n. 1, p. 5-12, 2005. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6227>. Acesso em 18/05/2021

PAVLENKO, A. The affective turn in SLA: From “affective factors” to “language desire” and “commodification of affect”. In: GABRYS-BARKER, D.; BIELSKA, J. (Ed.). **The affective dimension in second language acquisition**. Bristol: Multilingual Matters, 2013. p. 13-28.

PEREIRA, Hortência Pessoa; SANTOS, Fábio Viana; MANENTI, Mariana Aguiar. Saúde Mental de Docentes em Tempos de Pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. Disponível em: [https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pe-](https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pe-reiraetal/3074)

[reiraetal/3074](https://revista.ufrr.br/boca/article/view/Pe-reiraetal/3074). Acesso em 14.05.2021

PIMENTA, Selma Garrido. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. *Educação e pesquisa*, v. 31, n. 3, p. 521-539, 2005.

POP, A.; TOMULETIU, E. A.; DAVID, D. EFL speaking communication with asynchronous, voice tools for adult students. **Procedia: Social and Behavioral Sciences**, New York, v. 15, n. 2, 1199-1203, 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811004411>>. Acesso em 19/11/2021

POP, A.; TOMULETIU, E. A.; DAVID, D. EFL speaking communication with asynchronous, voice tools for adult students. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, New York, v. 15, n. 2, 1199-1203, 2011. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042811004411>>. Acesso em 19/11/2021

POZA, M. I. C. The effects of asynchronous computer voice conferencing on L2 learners' speaking anxiety. *The International Association for Language Learning Technology Journal*, [s.l.], v. 41, n. 1, p. 33-63, 2011. Disponível em: http://old.iallt.org/iallt_journal/the_effects_of_asynchronous_computer_voice_conferencing_on_l2_learners_speaking_anxiety>. Acesso em 19/11/2021

RAJAGOPALAN, K. The English language in Brazil – A boon or a bane? In: BRAINE, G. (ed) *Teaching English to the world. History, curriculum and Practice*. Lawrence Erlbaum, 2005.

REZENDE, T. Somos a resistência”: emoções de professoras/es (de inglês) de escolas públicas. 2020. 253 f. 2020. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos)–Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.

RIBEIRO, Douglas Candido et al. Estados afetivos de professoras de língua inglesa em formação inicial. 2012.

RODRIGUES, L.C. B. A Formação do Professor de Língua Estrangeira no Século XXI: entre as antigas pressões e os novos desafios. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 19, n. 2, p. 13-34, 2016.

SIBILIA, P. *Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão*. Rio de Janeiro: **Contraponto**,

2012.

SUN, Y. C. Voice blog: An exploratory study of language learning. **Language Learning & Technology**, Honolulu, v. 13, n. 2, p. 88-103, 2009. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol13num2/sun.pdf>>. Acesso em 19/11/2021

UNESCO (2020). Disrupção educacional e resposta COVID-19. Disponível em <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em 03 Jun. 2020.

TERRA, Livia de Faria. O uso de tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês: um estudo de caso no contexto acadêmico. 2019. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Minas Gerais.

TREVISOL, J. R. Investigating L2 Learners' Oral Production and Perception of a Cycle of Tasks with Digital Storytelling: an exploratory study in technology-mediated TBLT. Tese. Doutorado em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, 2019.

ZEMBYLAS, M. Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching*, [S.l.], v. 9, n. 3, p. 213-238, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540600309378>

ZEMBYLAS, M. *Teaching with Emotion: A Post-modern Enactment*. Greenwich, CT: 2005.

Recebido em: 15/02/2022
Aprovado em: 04/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Nomear é chamar à existência: a nomeação de Deus e do Diabo em Hilda Hilst e Guimarães Rosa

Vitor Hugo Luís Geraldo (UFU)*

<https://orcid.org/0000-0003-4598-1095>

*“sabendo que o nome
se ao homem sustem
torna-o refém
também o consome.”*

(Waldo Motta)

Resumo:

Em 1987 o escritor e crítico literário Oscar D’Ambrosio publica no então jornal Estado de São Paulo uma matéria intitulada: “Guimarães Rosa encontra seu duplo: Hilda Hilst.” Partindo desta identificação literária e ancorando-se em entrevistas concedidas pela autora, em que reconhecia não só a proximidade poética de suas obras, como o apreço e a influência sofrida pelo escritor, este trabalho se dedicará a investigar um traço comum a estes autores, o obsessivo processo de nomeação de Deus e do Diabo. Fazendo de Deus uma de suas investigações não só literárias, como também filosóficas e cotidiana, Hilda Hilst colocou em prosa, e poesia, sua excruciante dúvida quanto à existência divina. Na outra margem, encontramos Guimarães Rosa que, em *Grande Sertão: Veredas*, tece uma personagem questionante, impassível diante da (im)possível existência do Diabo. Riobaldo, em seu périplo, concebe uma vasta cartografia onomástica e pictórica daquele que tanto diz evitar. Traço comum nos autores, investigaremos essa evidente necessidade de nomeação, buscando o sentido latente deste privilégio adâmico.

Palavras-chave: Hilda Hilst; Guimarães Rosa; nomeação; Deus; Diabo.

Abstract:

NAMING IS A CALL TO RESISTANCE: THE NAMING OF GOD AND THE DEVIL IN HILDA HILST AND GUIMARÃES ROSA’S WORKS

In 1987, the writer and literature critic Oscar D’Ambrósio publishes in the

* Mestrando em Estudos Literários pela Universidade Federal de Uberlândia, Membro do Grupo de Pesquisa POEIMA – Grupo de Pesquisa Poéticas do Imaginário. Editor da Revista Têssera. Bolsista da CAPES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9445282234952092>. E-mail: vitor_vhlg@hotmail.com.

newspaper Estado de São Paulo an article named: “Guimarães Rosa encontra seu duplo: Hilda Hilst.” Starting from this literary identification and finding support in interviews given by the author, where she recognized not only the poetic proximity of their works, but also his influence on her, and her fondness for him, this work aims to investigate a common feature of both authors, the obsessive process of naming God and the Devil. Making God one of her investigations not only in literature, but also in philosophy and everyday life, Hilst put into prose, and poetry, her excruciating doubt about divine existence. On the other bank, we find Guimarães Rosa who, in *Grande Sertão: Veredas*, weaves a questioning character, unmoved in the face of doubt about the Devil’s existence. Riobaldo, in his journey, conceived a vast onomastic and pictorial cartography of the one he so often says to avoid. A common feature in the authors, we will investigate the pressing need for naming, investigating the latent meaning of this almost Adamic process.

Keywords: Hilda Hilst; Guimarães Rosa; naming; God; Devil.

Guimarães Rosa encontra seu duplo: Hilda Hilst

Quando Hilda Hilst, escritora cujo crítico literário Anatol Rosenfeld afirmou ter obtido êxito nos três gêneros literários (apud PÉCORA, 2010, p. 41), estreou na década de 50, com a publicação de *Presságio*, livro de poesias; João Guimarães Rosa, então laureado com o 1º Prêmio de Poesia da Academia Brasileira de Letras, já congraçava das vênias da crítica literária com a publicação de *Sagarana* em 1946.

De repente, chega-nos o volume, e é uma grande obra que amplia o território cultural de uma literatura, que lhe acrescenta alguma coisa de novo e insubstituível, ao mesmo tempo que um nome de escritor, até ontem ignorado do público, penetra ruidosamente na vida literária para ocupar desde logo um dos seus primeiros lugares. O livro é “Sagarana” e o escritor é o sr. J. Guimarães Rosa. (LINS, 1946, n/p)

O ensaio do então crítico literário Álvaro Lins, publicado no *Correio da Manhã*, souou-se a muitas outras resenhas e reportagens atinentes à obra e ao autor, de modo que o nome de Guimarães Rosa grassava

dentre os principais círculos literários da época. “Na verdade, falou-se tanto do autor e do livro, que a impressão que se tem é a de que todos – escritores, críticos, jornalistas, intelectuais e periódicos – queriam marcar presença no debate.” (LIMA, 2006, p. 316).

Conquanto o autor de *Grande Sertão: Veredas* já grassasse de certo renome na literatura nacional, concomitante a sua trajetória, embora mais nova, despontava Hilda Hilst, estrela aldebarã – nas palavras de Drummond¹. Hilda, até a década de 70, se volta exclusivamente a poesia, lançando cerca de 12 livros cuja verve poética perfilava uma autora séria, fiel à essência da palavra, ao regozijo do texto, aos temas essencialmente humanos como o desejo, a morte, e a linguagem. Movida por sentimentos de engajamento político em 1967 produziu uma série de oito peças teatrais que a consagraram como grande autora do gênero. Todavia, é a partir da década de 70, com o lançamento

1 Carlos Drummond de Andrade escreveu um poema à autora, comparando-a a estrela aldebarã.

de *Fluxo-Floema*, que a escritora também se dedicará à prosa, dando início a uma profícu produção experimental.

Embora Guimarães Rosa tenha falecido em 1967, quando então a autora contava com apenas 37 anos, pouco se falou a respeito das influências que o escritor exercera sobre ela. Alguns críticos viriam a enxergar na obra hilstiana uma continuação da inventividade poética e linguística características do autor de *Campo Geral*. Léo Gilson Ribeiro, crítico literário e amigo da poeta, chegou a dizer: “não é exagero nem ousadia afirmar, e provar que, depois que Guimarães Rosa morreu, a mais extrema, a mais audaz, a mais decisiva explosão literária da prosa no Brasil se deu com Hilda Hilst.” (DINIZ, 2018, p. 111).

Thomas Colchie, crítico norte-americano, notando certo atravessamento que a obra roseana exercia sobre a escritora, também escreveu: “o potencial e o impacto de suas palavras não têm nada semelhante, fora a experiência única de Guimarães Rosa, no domínio da língua portuguesa. Ela é, talvez, mais universal do que Guimarães” (DINIZ, 2018, p. 47).

Ainda que busquemos dentre a fortuna crítica da autora trabalhos comparativos que se debrucem sobre a influência exercida por Guimarães Rosa, notaremos que há um silêncio acerca desta correspondência, evidenciando talvez o olvido a tantos sugestivos vaticínios ofertados por críticos literários como Oscar D’Ambrósio que, em matéria publicada em 1987, no então jornal Estado de São Paulo, sob o título *Guimarães Rosa encontra seu duplo: Hilda Hilst*, escreveu:

O crítico Leo Gilson Ribeiro afirma que, após a morte de Guimarães Rosa, Hilda Hilst é “a mais extrema, a mais audaz, mais decisiva explosão literária da prosa no Brasil”.

Diria mais.

A senhora D indaga-se se todas as coisas do mundo necessitariam de um duplo para não acabarem no fosso do esquecimento. Por isso, corta dois peixes de papel por vez para colocar em seu aquário.

Do mesmo modo, **qualquer estudo das influências roseanas em nossa literatura exige um paralelo com a obra de Hilda Hilst**. O maior prosador brasileiro enfim encontra seu duplo. (D’AMBROSIO, 1987, s/p, grifo nosso)

Na matéria em questão, D’Ambrósio se propõe a fazer uma apresentação dos livros da autora, pormenorizando os principais acontecimentos de cada obra, ao passo que, no fim de sua apresentação, recapitulando a frase de Léo Gilson Ribeiro, lança mão de um aspecto literário presente no livro *A Obscena senhora D*, para justificar o necessário entrelaçamento da obra desses dois escritores.

Tais afirmações estão além da mera cordialidade. Hilda construiu uma obra séria, inventiva, legando à prosa uma cadência rítmica única, engendrada num estilo poderoso cujas palavras repercutem profanatórias, ritualísticas, afetas à comunhão mítica do homem com o mais agudo de si mesmo. Assim como Rosa, era necessário dizer o mundo, dizer o homem, a morte, o desejo, o incognoscível, todavia era preciso subverter o gênero, transgredir a sintaxe, degredar as palavras a fim de repatriá-las como pois “somente renovando a língua é que se pode renovar o mundo” (COUTINHO, 1991, p. 88).

Nesse sentido, convém indagar, por que dois autores tão afetos, objetos de diversos estudos e donos de riquíssima fortuna crítica, nunca foram estudados em conjunto?

Alcir Pécora, em introdução feita no livro *Fortuna Crítica de Hilda Hilst*, de Cristiano Diniz (2018a), tece consideráveis observações em relação a todos os estudos que vêm sendo feitos a partir da obra da autora, principalmente no tocante às comparações “que

são feitas de sua obra com a de outros autores e artistas.” (PÉCORA, 2018, p. 14).

Pécora observa que os trabalhos comparativos à obra da autora encontram lugar de destaque em sua fortuna crítica. Adélia Prado, Clarice Lispector, Sylvia Plath, Lya Luft e Samuel Beckett são alguns dos nomes que ocupam a maior parte destas pesquisas. O estudioso evidencia ainda que:

[...] essas comparações parecem ser largamente reforçadas pela discussão de gênero. Apenas Beckett não é mulher entre as principais comparações, e curiosamente ele é o único autor da lista imediatamente pertinente ao trabalho mais nuclear de Hilda, até porque citado muitas vezes por ela própria como uma de suas referências principais. As outras estão ali mais porque interessam à discussão das questões da mulher e do feminino na literatura etc., não porque digam respeito a questões internas ou específicas de sua obra. (PÉCORA, 2018, p. 15).

Assim, superada esta questão concernente às pesquisas comparativas que tentam, com frequência, perscrutar a obra da autora correlacionando-a ao feminino e ao gênero, o crítico nos expõe outros nomes presentes neste minucioso levantamento bibliográfico:

[...] surgem nomes como Gregório de Matos, Jean Genet, Sophia Andresen, Marina Colasanti, Caio Fernando Abreu, Bakhtin, Helena Parente Cunha, Marie Darrieussecq, Ana Cristina César, Frida Kahlo, Kiki Smith, Zeca Baleiro, Glauco Mattoso, Olga Savary e Dante. (PÉCORA, 2018, p. 15)

Apura-se, portanto, que a obra hilstiana tenha sido “[...] comparada com nada menos do que 75 autores diferentes [...]” (PÉCORA, 2018, p. 16), dentre os quais – embora tantas tenham sido as sugestões da crítica – o nome de Guimarães Rosa figure como inexistente, apesar das entrevistas concedidas pela autora em que expressa o impacto, e a

influência, exercidos por sua obra.

N - Você sempre lembra da emoção que lhe causou a primeira leitura de *Campo geral*. Você chegou a dividir essa emoção com o Rosa?

HH - Eu cheguei a ligar para ele, tamanho foi o impacto que a saga de Miguelim me causou. E ele, do outro lado do telefone: “O menino aqui é genial”. Ele era muito vaidoso, sabia de sua importância. E quando li *Grande sertão...*, perguntei a ele quem o iria traduzir. Parece que quem o traduziu nos Estados Unidos não foi muito feliz, mas na Itália a tradução ficou bonita. Aliás, quem verteu o Rosa para o italiano foi Maryvonne Lapouge, a mesma que está agora traduzindo o meu livro *Contos d’escárnio* - textos grotescos para o francês, e que deve sair até o ano que vem pela Gallimard. (DINIZ, 2018, p. 153)

Nesta entrevista concedida pela autora à revista *Nicolau*, Hilda além de expor a forte comoção que a obra de Rosa lhe provocou, nos revela uma aparente relação de proximidade com o autor. Muito além do apreço elogioso à obra, a autora comungava da referenciação que a crítica lhe atribuía enquanto duplo de Guimarães:

N - Já que Guimarães Rosa é seu duplo, o que você mais aprecia na escritura dele?

HH - Eu gosto da intensidade da linguagem que ele revela e dos conflitos que propõe. Ele desnudou várias vezes a esfinge e nos ensinou o sagrado amor à voltagem da palavra. (DINIZ, 2018, p. 153)

Isto posto, é possível identificarmos o atravessamento exercido pelo escritor sobre a autora de *Sobre Tua Grande Face* (1986). O ensinamento do “sagrado amor à voltagem da palavra” (DINIZ, 2018, p. 153), tão caro ao projeto literário roseano, configura-se também como projeto literário hilstiano: sua obra denota a incessante busca pelo sagrado coração das palavras nomeadoras, pelo escrutínio da mais pes-

soal e mística aventura humana. Hilda ou Guimarães? Os dois.

Ante as limitações cartográficas que o presente gênero textual requer, uma postura nos é exigida ao justapormos a obra destes dois autores: eleger um traço que corrobore à afirmação de D'Ambrosio: Guimarães Rosa encontrara seu duplo: Hilda Hilst.

“Que há num simples nome?”

O que há num simples nome? A partir desta indagação, retirada da tragédia shakespeariana, *Romeu e Julieta* (1530), somos impulsionados a questionamentos semelhantes acerca da essência do nome, afinal: o que há num simples nome? É Julieta quem refletirá a respeito da natureza aprisionadora do nome, concluindo que, se porventura, tivesse Romeu outro nome “Continuaria sempre a ser perfeito / Com outro nome.” (SHAKESPEARE, 2011, p. 45) pois, aquele que é nomeado não está encerrado no nome, mas liberto para ser outro.

Diante desta breve passagem somos transportados às portas da reflexão acerca da essência do nome, levados a refletir se se nos despojássemos dele conservaríamos ainda a natureza que lhe entendem inerente? Poderia ele engendrar toda a essência daquilo que nomeia? O que haveria então no ato de nomear que o consagraria como definitivo?

A breve passagem mencionada da tragédia shakespeariana justamente nos conduz a esta reflexão em torno do vínculo que se concede à essência com o nome: a essência não comporta nome definitivo, tampouco reduz-se a ele, logo renomear altera de fato o *status* onomástico, porém não atinge a essência.

Nomeação e renomeação são procedimentos comuns nas obras de Hilda Hilst e Guimarães Rosa; ambos se debruçavam so-

bre as questões místico-religiosas, interesse esse evidenciado em seus textos. Hilda, em obras como *Poemas Malditos, gozosos e devotos* (1984) e *Sobre a tua grande face* (1986), subverte nossa ortodoxa concepção de Deus, descrevendo-o como quem descrevesse um homem “É Deus. / Um sedutor nato” (HILST, 2017, p. 410) cujas carnes anseiam tatear este mundo de perecíveis carnes e fugazes prazeres: “Dizer que vou te conhecer a fundo / Sem as bênçãos da carne, no depois, / Me parece a mim magra promessa [...] tu sabes da delícia da carne” (HILST, 2017, p. 415)

Em Guimarães Rosa seu interesse pelas questões místico-religiosas se evidencia, principalmente, em seu romance *Grande Sertão: Veredas* (1956), onde nos deparamos com questões inerentes às crenças humanas, transcendentais e universais. Em entrevista a Pedro Bloch (1989), o romancista expõe sua religiosidade: “Sempre fui místico. Tudo tem causa. A religião não está na bondade. Bondade é acessório, compreende?”. (p. 46)

A comunhão místico-religiosa partilhada pelos autores centra-se principalmente na necessidade de nomeação das duas principais figuras da doutrina judaico-cristã: Deus e o Diabo. Se em Hilda Hilst percebemos uma intimidade profanatória com um Deus multifacetado, em Guimarães Rosa evidencia-se a constante presença da figura de um Diabo cuja alegoria de nomes desfila diante dos nossos olhos como uma primorosa necessidade de negar aquilo em que deposita demasiada crença.

Deus e o Diabo figuram como temas centrais nas produções desses escritores, sendo-lhes dispensado o mesmo tratamento dessacralizador, subversivo e reverencial. De todo modo, a aproximação que fazemos entre esses autores se aloja justamente no

modus operandi da nomeação e renomeação, empregado com estas duas figuras centrais da cultura ocidental.

Não se pode olvidar que na tradição religiosa judaico-cristã a importância concedida à palavra fundadora e nomeadora está ancorada na concepção de que Deus, antecessor de tudo e todos, foi a palavra primeira, o *Verbum*, à deriva no ausente espaço-tempo – *in principio erat verbum et verbum erat apud deum et deus erat verbum* –, e por meio da palavra, ou seja, por meio de si “[...] ele falou, e tudo se fez; Ele ordenou, e tudo passou a existir”. (BÍBLIA, Sl, 33, 9)

Essa relevância dada não só a palavra, como aos nomes, pode ser notada em diversas passagens das sagradas escrituras: Abrão é renomeado por Deus como Abraão (Bíblia, Gn, 17:5), Jacó é rebatizado de Israel (Bíblia, Gn, 32:28). No entanto, será no episódio do homem possuído por um espírito imundo que perceberemos que a necessidade de nomeação não só se traduz como um chamado à existência, mas também desempenha um importante mecanismo de controle: “Pois Jesus lhe tinha dito: ‘Saia deste homem, espírito imundo! ‘Então Jesus lhe perguntou: ‘Qual é o seu nome?’ ‘Meu nome é Legião’, respondeu ele, ‘porque somos muitos.’” (BÍBLIA, Mc, 5, 8-9), ou seja, era preciso saber o nome para através dele conhecer-se o interlocutor e impor-lhe a expulsão.

Nossos dois autores analisados empregam em suas obras um obsessivo processo de nomeação, que não só se traduzirá como componente de investigação e tentativa de acesso às essências de Deus e do Diabo, como também constituirá uma postura controle da influência do medo exercido por eles.

Platão (2020) em seu livro *Crátilo ou sobre a correção dos nomes*, discorrerá acerca da materialidade do nome. Para o filósofo,

nomear representa designar alguma coisa e isso significaria dispor informações acerca da coisa designada, logo ao nomearmos estaríamos distinguindo aquilo que estamos empregando o nome, o que nos levaria ao entendimento de que nomear representa um ato de identidade e classificação, promovendo a identificação.

Nesse sentido o filósofo relacionará o nome a um instrumento, fazendo-o com o intuito de evidenciar que devemos nos debruçar não sobre o nome em si, mas sobre as essências das coisas nomeadas: “Portanto, o nome é um tipo de instrumento informativo e distintivo da existência assim como a carda do tecido”. (PLATÃO, 2020, p. 30) Desta maneira, o filósofo relaciona o nome com a carda, revelando que o emprego daquele visa a informação, todavia não possui tal capacidade, uma vez que, assim como cardeira, é mero instrumento.

Tendo isso em vista, ao passo que o nome se trata de mero instrumento e não determina algo, devemos nos debruçar sobre a essência, visto que esta é que revela o ser, não sendo o nome capaz de revelá-lo, posto que é possível compreender que um mesmo nome nomeia diferentes objetos e pessoas, contudo ambos se diferenciam entre si, provando que além de mero instrumento não está vinculado à essência daquilo que nomeia.

Nessa esteira, nossos autores operam uma função nomeadora em oposição à concepção filosófica platônica e com o mesmo emprego bíblico, cujos nomes dos personagens guardam relação direta ou com seu papel dentro da narrativa ou com sua personalidade, pois utilizam uma alegoria de nomes para acessar e traduzir a essência dos dois principais mitos do cristianismo, levando-nos a perceber que a atitude nomeadora dos escritores se ancora sobre o anseio da cognoscibilidade dessas duas deidades.

“De tanto te pensar, sem nome, me veio a ilusão”

O nome Divino não deve ser pronunciado, muito embora o façamos à exaustão, contrariando preceito mandamental inscrito em Êxodo (20:7): “Não tomarás o nome do Senhor, teu Deus, em vão, porque o Senhor não terá por inocente o que tomar o seu nome em vão” (Bíblia, 2015, p. 87) assim nos adverte o mandamento informando que o nome divino não deve ser empregado levemente, pois não se trata de um nome qualquer.

Harold Bloom (2006) comentando a respeito do nome de Javé, menciona que a forma como se pronunciava o nome do próprio Deus na bíblia hebraica, YHWY, se perdeu diante da tradição oral, que guardou para si a pronúncia correta do nome sagrado, sendo o atual Yahweh, “[...] apenas uma conjectura [...]”. (p. 151) Vislumbra-se que a tradição religiosa, no despontar de sua origem, cuidava para que o nome divino fosse empregado em ocasiões especialíssimas, uma vez que não se tratava de um nome qualquer

[...] depois que Alexandre, O Grande, conquistou a Palestina, em 333 antes da Era Comum, o emprego do Nome Divino passa por mudanças. Após a volta da Babilônia, ocorrida no século V antes da Era Comum, o nome já era considerado mágico, e não podia ser pronunciado. Deus era chamado, então, de Elohim (ser ou seres divinos), ou Adonai (meu senhor) (BLOOM, 2006, p. 151, parênteses do autor)

Contudo, foi com a chegada dos gregos, que se referiam a Deus como *Theos*, que os judeus, sofrendo influências diretas, passaram a se referir a ele como *Kyrios* “[...] palavra grega que significa Adonai, ou Senhor”. (BLOOM, 2006, p. 151) Assim, conforme menciona o grande crítico americano, à época de Jesus “era possível viver uma vida

inteira sem jamais ouvir o nome verdadeiro de Deus. E talvez fosse melhor assim, pois o significado do nome é tão obscuro quanto a pronúncia.”. (BLOOM, 2006, p. 152)

A preocupação em torno da pronúncia do nome divino, atualmente, já não nos soa como um gesto ameaçador, uma vez que a regra mandamental “Não tomará o nome do SENHOR teu Deus, em vão [...]” (BÍBLIA, Êx, 20, 7) parece não só ter sido esquecida como também desaguado no distanciamento do homem moderno para com o Divino.

Mas, esta preocupação quanto à representação e possibilidade de nomeação de Deus, remonta já dos tempos de Pseudo-Dionísio Areopagita, tendo sido um dos primeiros a tratar deste problema. Sua obra, *Os nomes Divinos*, nos remeterá a uma reflexão sobre a experiência da linguagem diante da noção mística que circunda Deus. Assim, como um ser finito e limitado, como o homem, acessará o entendimento divino uma vez que esse se faz infinito e ilimitado?

Como queda dicho, nadie debe atreverse a hablar o pensar algo de esta supraesencial y secreta Divinidad fuera de lo que nos han manifestado divinamente las Sagradas Escrituras. Pues como, efectivamente, Dios mismo nos ha manifestado de forma extraordinaria en las Escrituras sobre si mismo, ninguna criatura puede llegar a conocerle y contemplarle tal como es, ya que Él lo trasciende todo supraesencialmente. (AREOPAGITA, 2007, p. 6)

Para o influente autor da mística cristã ocidental o homem não deve atrever-se a falar, ou conjecturar, sobre a magnitude divina de Deus, a não ser que as faça dentro daquilo que as próprias sagradas escrituras conceberam, pois nenhuma criatura chegará a conhecê-lo e contemplá-lo intimamente. O Areopagita, perscrutando todos os nomes divinos legados pelos teólogos a Deus, con-

ceberá que a única forma de se falar Dele é através do silêncio.

De fato, para Pseudo-Dionísio, Deus é inefável, e o único modo de falar dele adequadamente é o silêncio. Quando alguém fala, é para ocultar os mistérios divinos daqueles que não podem alcançá-los (Epístola IX, 1, 452) (AREOPAGITA apud ECO, 2018, p. 396)

Contudo, Eco (2018) analisando o comportamento de Dionísio, dirá que esta atitude será continuamente contestada pelo comportamento oposto, ou seja, o Areopagita busca incessantemente traduzir aquele que julga intraduzível, dizer aquele que se diz indizível, entender aquele que entende ser ininteligível:

Este comportamento mistérico é, no entanto, continuamente contestado pelo comportamento oposto, a persuasão teofânica de que, sendo Deus a causa de todas as coisas, todos os nomes lhe caberão, no sentido de que todo efeito remete à causa (*dei nomini divini* I,7), de modo que a deus são atribuídas formas e figuras de homem, de fogo, de âmbar, e dele são louvadas as orelhas, os olhos, os cabelos, o rosto, as mãos, os ombros [...] (ECO, 2018, p. 397)

Muito embora vislumbremos que tenha havido uma preocupação quanto a salvaguarda do nome divino, e até mesmo quanto à possibilidade de compreensão humana da substância deste nome, o homem enquanto ser dotado de linguagem – linguagem essa que lhe fora outorgada por Deus a fim de que continuasse sua criação, pois tendo Ele formado todos os animais do campo e todas as aves “ [...] trouxe-os ao homem, para ver como ele lhes chamaria, e o nome que o homem desse a todos os seres vivos, esse seria o nome deles” (BÍBLIA, Gn, 2, 19-20) – a emprega intuindo acessar a essência das coisas, por isso diz e nomeia.

A obra hilstiana responde a essa afirmação. A autora, dotada de uma inventividade

literária, e de uma aguçada preocupação mística-transcendente, não se distanciou daquilo que podemos chamar de “oportunidade adâmica”, concedida por Deus ao homem quando lhe autorizou nomear Sua criação, e a empregou ao arrepio da própria noção de respeitabilidade religiosa. Hilda Hilst não quer nomear a criação, mas quer nomear o Criador. Essa busca insondável do Deus por meio dos nomes será uma de suas obsessões não só literária:

Eu queria demais me aproximar da ideia de um Deus, de um Deus que tenha sido executor de tudo, entende? Desse mundo que é tão notavelmente paradoxal e cruel. E essa mania eu não tirei nunca da minha vida até hoje. Quer dizer, de existir uma potencialidade qualquer, que você nomeia de algum nome e eu nomeio Deus de vários nomes: Cara Escura, Sorvete Almiscarado, O Obscuro, O Sem Nome. É uma vontade de, de repente, estabelecer um intercâmbio com essa força muito grande [...] (DINIZ, 2018, p. 86)

Observemos que a autora intenta uma aproximação com Deus, e essa aproximação subverte certa respeitabilidade que sempre fora exigida quando da pronúncia do nome divino. Nomes como “Cara Escura”, “Sorvete Almiscarado”, “O Obscuro”, são empregados visando subverter a noção ininteligível dada ao divino, destronando-o e reaproximando-o do homem por meio da carnavalização.

Bakhtin (1987) conceberá que o destronamento causado por meio da carnavalização vem acompanhado de injúrias bem como se caracteriza como um rebaixamento.

O rebaixamento é enfim o princípio artístico essencial do realismo grotesco: todas as coisas sagradas e elevadas aí são reinterpretadas no plano material e corpora [...] é o céu que desce à terra não o inverso [...]

Esses rebaixamentos, não têm um caráter relativo ou moral abstrato, são pelo contrá-

rio, topográficos, concertos e perceptíveis [...] (BAKHTIN, 1987, p. 325)

Nesta perspectiva é possível observarmos que a autora emprega alguns nomes que caracterizam uma intimidade inverossímil com Deus, nomeando-o despididamente de maneiras um tanto heréticas como: “Aquele outro”, “Aquele”, ou “Grande Obscuro”, o “Cão de Pedra”, o “Sem Nome”, o “Inteiro Caracol”, o “Inteiro Desejado”, o “Grande Olho”, o “Cara Cavada”, o “Grande Corpo Rajado”, o “Mudo-Sempre”, “Grande Perseguido”, o “Sumidouro”, o “Máscara do Nojo”, o “Semeador”, o “Homem-luz”.

Esta premente necessidade não só nos explicita uma autora capaz de erigir imagens substanciais, como também alguém que empreende uma incessante busca de compreensão daquele “Inteiro Almejado”. A nomeação empregada pela autora, que intenta uma apreensão da íntima natureza do Deus, também evidencia uma excessiva necessidade de controle pois, – se para ela nomear figura como aproximar-se da essência divina a fim de desvendar-lhe a íntima substância – diante desta reconfortante sensação intui-se capaz de engendrará-lo em cartografias cujas fronteiras são desenhadas por sua linguagem nomeante.

A partir da obra *Kadosh* (1973), Coelho (2010) faz um analítico levantamento dessa cartografia de nomes dados pela escritora a Deus:

Hilst o classifica como “Grande Obscuro, Máscara do Nojo, cão de Pedra”, “Grande -Olho”, “Cara Cavada”, “Tríplice-Acrobata”, “OUTRO”, “A Coisa que NUNCA EXISTIU”, “o todo leitoso, que grande gozo”, “MUDO-SEMPRE, SEM-NOME”, “o grande Sumidouro” ou “o GRANDE PERSEGUIDO”. É interessante observar que cada uma dessas palavras destacadas encerra características muito significativas que revelam a personalidade deste ser celestial, uma deidade con-

traditória, ambígua e obscura. (COELHO, 2010, p. 112)

Sendo assim, é possível notarmos que a autora mantém um diálogo muito íntimo com essa deidade, remetendo-nos à conceituação de Bakhtin (1987), quando este vê nesses processos de rebaixamento um princípio essencial de reinterpretção das coisas sagradas. Nomes como “Máscara do Nojo”, “cão de Pedra”, “Grande-Olho”, “Cara Cavada”, “Tríplice-Acrobata” e “o GRANDE PERSEGUIDO” tendem à carnavalização, impingindo à figura divina conotações depreciativas e muito afetas à rotineira existência humana, desalojando-a do posto hierárquico que comumente lhe é atribuído, para inseri-la na cotidiana banalidade por meio de palavras-valises cuja intenção, mais que referencial e aproximativa, expõe também o forte apelo escarecedor.

Não obstante percebamos que a postura da autora tenda ao destronamento da deidade, é possível notar que apesar de empregar-lhe nomes muitas vezes carnavalizados, este rebaixamento se direciona à aproximação inteligível da supra essência divina, convocando-a ao campo da assimilável compreensão humana, seja pela reverência do medo ou pela irreverência do riso. Hilda não vê em cada um dos nomes que emprega uma essência diferente daquela que a tradição religiosa legou à *imago Dei*, pelo contrário, sua postura cambiante se debruça sobre uma única substância, assentando o argumento platônico quanto a instrumentalização do nome e sua não vinculação à essência daquilo que nomeia.

“Do demo? Não glosa”

Enquanto Hilda Hilst destrona Deus, trazendo-o à vulgar cotidianidade do mundo, mostrando-nos uma intimidade coloquial, João Guimarães Rosa, em *Grande Sertão: Veredas*

(1956), partindo daquilo que escolhemos chamar como “oportunidade adâmica” concedida aos homens, opera o mesmo mecanismo que a autora.

Rosa, em sua *magna opus*, concebe um romance dialógico, dando voz a Riobaldo, personagem principal que rememorarão seu passado de forma não linear, incorporando à narrativa diversos relatos cuja cronologia não obedece ao fidedigno avanço dos fatos, havendo saltos e regressões, uma vez que Riobaldo depõe ter dificuldade de pôr em ordem as ideias.

Grande Sertão: Veredas (1956) traz no bojo de si uma infinita possibilidade de horizontes capazes de serem explorados. Consciente da grandiosa empreitada literária que havia operado, Guimarães Rosa, não por acaso, ao final de seu romance inscreve um denotativo símbolo do infinito, mostrando-nos que, superada a travessia daquelas veredas, se faz preciso regressar ao início e empreender nova jornada.

Apesar da pluralidade de horizontes capazes de serem explorados, o instigante processo de nomeação do Diabo – empreendido durante toda a narrativa por Riobaldo! – será aquele ao qual nos deteremos, como fizemos anteriormente.

Embora Riobaldo ao longo do romance intente, através de fatigantes reiteraões, provar que “o Arrenegado” (ROSA, 2001, p. 55) não existe, sua postura ambígua diante da existência do “Capiroto” (ROSA, 2001, p. 64) é perceptível já nas primeiras páginas do livro:

Daí, vieram me chamar. Causa dum bezerro branco, erroso, os olhos de nem ser – se viu – ; e com máscara de cachorro. Me disseram; eu não quis avistar. Mesmo que, por defeito como nasceu, arbitrado de beijos, esse figuraça rindo feito pessoa. Cara de gente, cara de cão: determinaram – era o demo. (ROSA, 2001, p. 24)

Se já nas primeiras linhas Riobaldo conta a estória do nascimento de um Diabo multifacetado, com corpo de bezerro, cara de cachorro e riso de gente, logo em seguida contradirá a si próprio dizendo: “Do demo? Não glosa. Senhor pergunte aos moradores. Em falso receio, desfalcam no nome dele – dizem só: Que-Diga. Vote! não... Quem muito se evita, se convive.” (ROSA, 2001, p. 24). Riobaldo diz não glosar do Diabo, todavia censura aqueles que não o fazem afirmando que evitar é conviver. Repreendendo esses que não o dizem afirma que não dizer é evitar e evitar é conviver em demasia. Logo, ele que diz não dizê-lo com ele convive demasiadamente.

Esta obstinada autocensura quanto à empregabilidade do nome do Diabo foi muito bem pinçada por Guimarães Rosa das tradições populares. Cousté (1996) mencionará que “[...] em muitas tradições populares procura-se não nomeá-lo diretamente, como uma maneira de evitar uma invocação.” (p. 249). Assim, evitando de invocá-lo, a tradição popular sedimentou o costume de referir-se a ele indiretamente: “o maligno, o inimigo, o tentador, o maldito, o homem de negro, o homem vermelho, o príncipe das trevas etc.” (COUSTÉ, 1996, p. 249). Essa cristalização se dá não por expressa advertência advinda das sagradas escrituras, vez que nada mencionam quanto à proibição de falar-se diretamente sobre ele. A *Bíblia Sagrada* não admoesta aquele que emprega seu nome, tampouco censura aquele que o faz, a única expressa advertência que temos quanto a pronúncia de um nome está em Êxodo 20:7: “Não tomarás em vão o nome do Senhor, o teu Deus [...]. (BÍBLIA, Êx, 20, 7), e esse nome é o nome de Deus.

A postura ambígua e fatigante de Riobaldo, como bem rubricou Dora Ferreira da Silva (1957) em artigo intitulado *O Demo-*

níaco em Grande Sertão: Veredas, atravessará as páginas do romance e acompanhará Riobaldo durante seu périplo pelo sertão:

Apesar da afirmação tantas vezes repetida nas páginas de “Grande Sertão: Veredas” de que o diabo não existe, sua presença se desenha numa conjectura obstinada e se perfaz em todo o livro como uma negatividade positiva que conduz secretamente a ação. [...] A preocupação do demoníaco persegue Riobaldo como uma enorme “coceira do espírito” (SILVA, 1957, p. 29)

O percurso narrativo engendrado por ele, e o percurso perpetrado por suas andanças naquele sertão, se aferram às histórias ligadas à possível existência, ou não, daquele Diabo que tanto evita, quanto fala. Riobaldo, às vezes, rejeita a figura de um diabo autônomo, *de per se*, afirmando que “o diabo vive dentro do homem, os crespos do homem – ou é homem arruinado, ou o homem dos avessos. Solto, por si, é que não tem diabo nenhum. Nenhum! – é o que digo”. (ROSA, 2001, p. 26)

Muito embora fatigante se faça essa busca intentada para confirmar a não-existência dele: “[...] o senhor acredita, acha fio de verdade nessa parlandia, de que com o demônio se pode tratar pacto?” (ROSA, 2001, p. 40), será por meio da atitude nomeadora que Riobaldo corporificará sua crença a fim de prová-la inexistente.

Lima (2015), em trabalho primoroso, concebe um levantamento minucioso acerca dos nomes que serão atribuídos por Riobaldo à figura central do mal, sendo eles: “demo” (ROSA, 2001, p. 24), “capeta” (ROSA, 2001, p. 24), “miúdo satanazim”, “Cujo”, “demônio”, (ROSA, pp. 24-29); “tinioso” (ROSA, 2001, p. 40); “Tal”, “o Arrenegado”, “O Cão”, “o Cramulhão”, “o Indivíduo”, “o Galhardo”, “o Pé-de-Pato”, “o Sujo”, “o Homem”, “o Tisnado”, “o Coxô”, “o Temba”, “o Azarape”, “o Coisa

-Ruim”, “o Mafarro”, “o Pé-Preto”, “o Canho”, “o Dubá-Dubá”, “o Rapaz”, “o Tristonho”, “o Não-sei-que-diga”, “O-que-nunca-se-ri”, “o Sem-Gracejos”, “o diá”, “o Outro” (ROSA, 2001, pp. 55-56); “o Crespo”, “capiroto”, (ROSA, 2001, p. 64); “demônio rabudo”(ROSA, 2001, p. 82); “o Sempre-Sério”, “o Pai da Mentira”, “o Morcegão”, “o Xú”, “o Dado”, “o Danado”, “Ele” (ROSA, 2001, pp. 436-437); “Lúcifer”, “Satanás”, “Diabo”, “Hermógenes”. (ROSA, 2001, p. 439); “o Dos-Fins”, “o Austero”, “o Severo-Mor”, “Aporrô” (ROSA, 2001, p. 440); “Barzabú” (ROSA, 2001, p. 446), “Das-Trevas” (ROSA, 2001, 446), “Drão” (ROSA, 2001, p. 448), “demonhão” (ROSA, 2001, p. 448).

Essa vitrine onomástica corrobora nosso argumento quanto a necessidade de Riobaldo de corporificar sua concepção de Diabo, empregando-lhe nomes a fim de conceber-lhe uma identidade e, necessariamente, individualizá-lo. A atitude nomeadora empreendida pela personagem pode ser lida principalmente quando recordamos sua fala “Do demo, não glosa” (ROSA, 2001, p. 24), como uma postura contraditória, todavia não é. Este artifício criado por Rosa visa a materialização da figura mítica: nomeando-a, embora vários sejam os nomes, Riobaldo a traz para o encaixe da linguagem humana, em que ao homem foi conferido o subsequente papel de nomeador.

Concedendo-lhe nomes, dirimidas estão algumas dúvidas e distâncias, florescendo certo avizinhamo capaz de transmitir controle e segurança, sentimentos esses ansiados por Riobaldo. Trazendo o Diabo para o mundo da sua linguagem, Riobaldo toma em suas mãos a vantajosa posição de controlar uma possível arbitrariedade dos eventos, sendo capaz de responder se teria ele, lá a meia-léguas das Veredas-mortas, firmado pacto com aquele que tantas denominações confere.

Conquanto diversos sejam os epítetos outorgados por Riobaldo à figura mítica do mal, somos levados a perceber que, por trás desta intenção nomeadora há, para além da intenção de acesso à intimidade do ser, uma desmedida vontade de poder conter a arbitrariedade do caos que a vida não só pode representar, como representa já nas primeiras páginas de *Grande Sertão: Veredas* (1956), quando os fatos nos são apresentados, inobservado a razão cronológica.

A variedade de nomes empregados por Rosa buscando aceder a mesma essência, nos põe em acordo com a filosofia platônica, pois é visando uma excessiva necessidade de assimilação, buscada através de cada nome tomado aqui como mero instrumento facilitador, que o autor, em detrimento de Deus, empreenderá sua jornada às instâncias da figura do mal, pois certo é que “O que não é Deus, é estado do demônio. Deus existe mesmo quando não há, mas o demônio não precisa de existir para haver” (ROSA, 2001, p. 74), embora não se prescindia de sua existência para que haja o que quer que seja, pois Deus há mesmo quando não há, lá está ele, ou aqui, existindo a contendo.

“Todos os nomes eles vão alterando. É em senhas”

Como se compusessem um mosaico, Hilda e Guimarães fazem dos nomes fragmentos de ladrilho: são peças que vão sendo incorporadas ao todo de uma obra visando a construção de uma identidade. Cada nome-fragmento incorporado a obra corresponde a um ângulo diferente por onde se pode observar e ter acesso à essência.

Se é possível aproximar estes dois grandes escritores experimentalistas da literatura brasileira – e há farto material que ateste a influência que Rosa exercia sobre a autora!

–, talvez este seja um dos pontos, ou melhor, dos fragmentos, que nos é possível vislumbrar essa influência.

A obsessão pela compreensão das duas das principais figuras míticas da tradição judaico-cristã é aferível diante da vitrine de nomes empregados àquelas duas entidades. Hilda destroniza Deus, rebaixa-o como quem empreendesse o mesmo gesto divino da expulsão do paraíso, sublocando-o no mundo da linguagem humana, onde a “oportunidade adâmica” a fez senhora: “É neste mundo que te quero sentir / É o único que sei. O que me resta. / Dizer que vou te conhecer a fundo [...]” (HILST, 2017, p. 414)

Mas a concepção de Deus para a autora muitas vezes assemelha-se à noção de Diabo roseana pois, assim como pensa Riobaldo de que “[...] o diabo vige dentro do homem, os crespos do homem [...]” (ROSA, 2001, p. 26), Hilda também não concebe um Deus emancipado da figura humana:

Hoje te canto e depois no pó que hei de ser
Te cantarei de novo. E tantas vidas terei
Quantas me darás para o meu outra vez
amanhecer
Tentando te buscar. Porque vives de mim,
Sem Nome,
Sutilíssimo amado, relincho do infinito, e vivo
Porque sei de ti a tua fome, tua noite de ferrugem
Teu pasto que é o meu verso orvalhado de tintas
E de um verde negro teu casco e os areais
Onde me pisas fundo. Hoje te canto
E depois emudeço se te alcanço. E juntos
Vamos tingir o espaço. De luzes. De sangue.
De escarlate.
(HILST, 2017, p. 432)

Deus está encerrado dentro da linguagem da poeta que, infatigavelmente, se põe em seu encaço, mesmo que consagrada à morte; acaso outras vezes venha a ser consagrada à vida, continuará buscando-o, por que ele vige dentro dela, ele é a busca empreendida por sua linguagem, mas também seu sustentáculo: “Teu pasto que é meu verso orvalhado de tintas [...]” (HILST, 2017, p. 432). Todavia seu comportamento contraditório ante a existência divina é tão oscilante quanto aquele conferido por Guimarães a Riobaldo. Ao passo que afirma a existência mítica do Deus em si mesma, vê-se sozinha se o reduz à atividade pensante:

Estou sozinha se penso que tu existes.
 Não tenho dados de ti, nem tenho tua vizinhança.
 E igualmente sozinha se tu não existes.
 De que me adiantam
 Poemas ou narrativas buscando
 Aquilo, que se não é, não existe
 Ou se existe, então se esconde
 Em sumidouros e cimos, nomenclaturas
 Naquelas não evidências
 Da matemática pura? É preciso conhecer
 Com precisão para amar? Não te conheço.
 Só sei que desmereço se não sangro.
 Só sei que fico afastada
 De uns fios de conhecimento, se não tento.
 (HILST, 2017, p. 417)

Perseguidora da materialidade divina, das provas daquilo que “[...] se não é, não existe / Ou se existe, então se esconde / Em sumidouros e cimos, nomenclaturas [...]” (HILST, 2017, p. 417), é ansiando pela comprovação da existência de Deus, pelo acesso à substância do seu ser, que a própria autora será a criadora de diversas nomenclaturas que tentarão evidenciá-lo, pois se esconde, ainda que não saiba se o faz nas palavras ou “Naquelas não evidências / Da matemática pura?”. (HILST, 2017, p. 417). Mas para

a poeta é necessário buscá-lo, pois se não o faz fica afastada “[...] de uns fios de conhecimento”. (HILST, 2017, p. 417)

Diante da necessidade de empregar controle sobre a arbitrariedade do mundo, Hilda e Guimarães Rosa tomam em suas mãos um poder evocatório, intentando por meio dele empregar controle sobre o caos dos eventos inatingíveis pela limitada compreensão humana. Fazem da nomeação um artifício não só de conhecimento, mas também de controle e poderio ao romperem com o senso comum no que refere às concepções de bem e de mal.

Mas, o que haveria num simples nome? Nomear está para além de empreender palavras, é instaurar uma aproximação com aquilo que se evoca através do nome e, no encaço de Heidegger, “[...] as coisas nomeadas são evocadas em seu fazer-se coisa” (HEIDEGGER, 2003, p. 17). Quando Hilda e Rosa empregam diversos nomes a Deus e ao Diabo, estão convocando “[...] para uma proximidade a vigência do que antes não havia sido convocado” (HEIDEGGER, 2003, p. 16). Se nomear importa estreitar distâncias convalidando proximidades, logo o processo nomeador é uma convocação ao cumprimento de uma existência, de um estar-se no mundo, um fazer-se no mundo.

O “privilégio adâmico”, concessão divina ao homem, concedeu-lhe a primazia da nomeação; ele não cria os seres, mas os nomeia, ou seja, os convoca, e convocar é trazer à proximidade do mundo inteligível. Nossos dois autores convocam seus mitos empregando-lhes nomes, chama-os ansiando aplacar a caótica arbitrariedade daquilo que ao homem não foi dada a inteira compreensão; nomeia-os reiteradas vezes buscando, infatigavelmente, a exata medida, a exata apreensão daquilo que os assola, mas há sempre a morte, aprendida incompreen-

são, “[...] desfazendo / as vontades primeiras do Existir.” (HILST, 2017, p. 52).

Referências

AREOPAGITA, P. D. **Los nombres de Dios**. Tradução de Hipólito Cid Blanco. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2007.

BAKHTIN, M. **A cultura popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1987.

BÍBLIA. Tradução de João Ferreira de Almeida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2015.

BLOCH, P. **Pedro Bloch entrevista**. Rio de Janeiro: Bloch, 1989.

BLOOM, H. **Jesus e Javé**: Os nomes divinos. Tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

COELHO, K. K. S. F. Deus, segundo os olhos críticos de Hilda Hilst e Gabriel Mistral. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, Goiânia, 14, 30 abril 2010. 111-125. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/lep/article/view/34378>. Acesso em: 20 Junho 2021.

COUSTÉ, A. **Biografia do Diabo**: o diabo como a sombra de Deus na história. Tradução de Luca Albuquerque. Rio de Janeiro: Rosa dos tempos,

1996.

DINIZ, C. **Fico besta quando me entendem**. Rio de Janeiro: Biblioteca Azul, 2018.

ECO, U. **Nos ombros dos gigantes**: escritos para La Milanese. Tradução de Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Record, 2018.

HEIDEGGER, M. **A caminho da linguagem**. Tradução de Márcia Sá Carneiro Schuack. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

HILST, H. **Da poesia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

LINS, Á. **Uma grande estreia**. Correio da Manhã, Rio de Janeiro, 12 abr. 1946. Jornal de crítica. Arq. JGR-IEB/USP-R1.

PÉCORA, A. Notas sobre a fortuna crítica de Hilda Hilst. In: DINIZ, C. **Fortuna Crítica de Hilda Hilst. Prefácio**. Campinas: UNICAMP/IEL/CE-DAE, 2018.

PLATÃO. **Crátilo, ou sobre a correção dos nomes**. Tradução de Celso de Oliveira Vieira. São Paulo: Paulus, 2020.

ROSA, J. G. **Grande sertão**: veredas. Rio de Janeiro: Nova Fronteirs, 2001.

SHAKESPEARE, W. **Romeu e Julieta**. Tradução de Bárbara Heliodora. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

Recebido em: 10/03/2022
Aprovado em: 01/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

O silenciamento das mulheres em “A Pequena Sereia”, de Hans Christian Andersen e “Uma voz entre os arbustos”, de Marina Colasanti

Cynthia Freitas de Souza (UNIMONTES)*

<https://orcid.org/0000-0001-6610-9568>

Resumo:

Este artigo objetiva analisar o silenciamento feminino representado no conto de fadas tradicional “A Pequena Sereia”, de Hans Christian Andersen, publicado inicialmente em 1837, em comparação com o conto de fadas moderno “Uma voz entre os arbustos”, de Marina Colasanti, publicado pela primeira vez em 1992. Neles, é possível estudar como a sociedade patriarcal mantém as mulheres no espaço privado, enquanto aos homens pertence o espaço público. Assim, limitadas à esfera doméstica por muito tempo, as mulheres não podiam se expressar, discursar ou escrever publicamente, uma vez que essas eram consideradas atividades masculinas. Nesse contexto, o silêncio das mulheres era uma forma de mantê-las submissas aos homens. Desse modo, comparamos esses dois contos de fadas a fim de identificar os sentidos do silêncio das protagonistas produzidos em momentos históricos diferentes: romantismo e contemporaneidade. Para isso, adotamos conceitos da teoria feminista de gênero, conforme autoras como Mary Del Priore (2020), Chimamanda Ngozi Adichie (2015), Adriana Piscitelli (2009), Heleieth Saffioti (2004); a ideia de poder segundo Michel Foucault (2011), e conceitos sobre os contos de fadas de acordo com Luís da Câmara Cascudo (2012), Mariza Mendes (2000), Nelly Novaes Coelho (1991), entre outros.

Palavras-chave: Patriarcado; Mulheres; Silenciamento; Contos de fadas.

Abstract:

The silencing of women in “The little Mermaid”, by Hans Christian Andersen and “A voice among the bushes”, by Marina Colasanti

This paper aims to analyze the silencing of women presented in the traditional fairy tale “The little mermaid”, by Hans Christian Andersen, published

* Mestra em Letras/Estudos Literários pela Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES). Graduada em Letras/Português pela mesma instituição. Atualmente é professora efetiva de Literatura e Língua Portuguesa na rede estadual de ensino em Minas Gerais. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1240588567416876>. E-mail: ccinthiafs@gmail.com.

originally in 1837 in compared to the modern fairy tale “Uma voz entre os arbustos”, by Marina Colasanti, published for the first time in 1992. From the tales, it is possible to study how patriarchal society retains the women in private sphere, while the public space belongs to men. For this reason, limited to domestic sphere for so long, women were not allowed to express themselves, discuss nor write openly, since such activities were considered typically for men. Therefore, the silence of women was a way to keep them obediente to men. Thereby, we compare these two tales in order to identify the meaning of silence of the main female characters in different time periods: romanticism and contemporaneity. For this purpose, we adopt concepts from feminist theory, as reported by authors such as May Del Priore (2020), Chimamanda Ngozi Adichie (2015), Adriana Piscitelli (2009), Heleieth Saffioti (2004); the idea of power as stated by Michel Foucault (2011) and conceptions on fairy tales according to Luís da Câmara Cascudo (2012), Mariza Mendes, Nelly Novaes Coelho (1991), among others.

Keywords: Patriarchy; Women; Silencing; Fairy tales.

Considerações iniciais

A produção científica, acadêmica ou mesmo artística produzida por homens comumente se destaca em relação aos materiais produzidos por mulheres ainda hoje, uma vez que o silenciamento delas perdurou por muitas gerações. Se pensarmos, por exemplo, em uma lista com os principais nomes da nossa literatura brasileira, quantos são escritores e quantas são escritoras?

Limitadas ao espaço doméstico por muito tempo, não havia interesse das sociedades na educação formal das mulheres, o que interferia certamente na sua habilidade de falar, de maneira mais crítica e assertiva, sobre assuntos mais complexos, como política, economia ou artes. Por esse motivo, as mulheres eram frequentemente tachadas de “tagarelas”, “fúteis” e “fofoqueiras”, por produzirem discursos considerados vazios, desconexos ou irrelevantes.

Nesse contexto, objetivamos analisar, neste artigo, como o silenciamento das mulheres foi representado no conto de fadas tradicional “A Pequena Sereia”, de Hans Christian Andersen, em paralelo com o conto

de fadas moderno chamado “Uma voz entre os arbustos”, de Marina Colasanti. A finalidade dessa investigação é perceber como a época da produção desses textos interferiu na representação literária de suas personagens, que ora reforçam modelos comportamentais, ora rejeitam esses paradigmas.

Para isso, o estudo desses dois contos é feito a partir de conceitos da teoria feminista de gênero, segundo Mary Del Priore (2020), Chimamanda Ngozi Adichie (2015), Adriana Piscitelli (2009), Heleieth Saffioti (2004); da concepção de poder, consoante Michel Foucault (2011); pelos conceitos sobre contos de fadas de acordo com Luís da Câmara Cascudo (2012), Marina Colasanti (2004), Mariza Mendes (2000), Nelly Novaes Coelho (1991), entre outros.

O poder no patriarcado

Sendo o feminismo uma atividade política, de produção de teorias mediante análises, partimos principalmente da vertente do feminismo radical, que não deve ser, contudo, entendido pejorativamente como “ex-

tremismo”. A corrente recebe esse nome “[...] por acreditar que a raiz das opressões sofridas pelas mulheres está nos papéis sociais atribuídos ao gênero (REIF, 2019, *on-line*)”, ou seja, entendemos que o convívio entre homens e mulheres foi polarizado pelo poder nas mãos deles a partir do patriarcado, sendo essa polarização o radical, isto é, a base da coerção feminina. Sobre o poder, Michel Foucault (2011) afirma que ele é imanente às relações em que existem desigualdade e desequilíbrio, o que inclui questões econômicas, de conhecimento, étnicas ou sexuais.

Quanto ao patriarcado, Mary Del Priore (2020) afirma que essa organização está presente em quase todas as culturas do mundo, a qual “[...] se define como sistema em que os homens têm a tarefa de alimentar e proteger a família, assumindo todas as funções fora de casa. Às mulheres cabem a organização do lar e a educação dos filhos” (DEL PRIORE, 2020, p. 10). Considerando esse conceito, a autora explica que a partir dos anos 1970, com a segunda onda do feminismo, essa concepção passou a implicar também a ideia de “opressão das mulheres pelos homens” (DEL PRIORE, 2020, p. 10).

Seguindo essa perspectiva, consoante Adriana Piscitelli (2009), o patriarcado se refere, portanto, a um sistema em que a diferença sexual é usada para estabelecer a “subordinação” da mulher pelo homem. Corroborando essa ideia, para Heleieth Saffioti (2004), o patriarcado é uma forma de expressão do poder político, que se constitui como regime de “dominação e exploração” das mulheres pelos homens.

A autora ressalta, contudo, que o patriarcado é um fenômeno em transformação, o que significa que essa organização política sofreu/sofre alterações ao longo dos tem-

pos, isto é, o patriarcado presente na Roma Antiga não é o mesmo patriarcado do Brasil Império.

Conforme aponta Friedrich Engels (1891/2021), é importante lembrar que, entre os povos primitivos, a divisão de trabalho e os papéis sociais não eram tão definidos assim, ou seja, até a fase superior da barbárie, as mulheres eram mais livres e não necessariamente estavam subordinadas aos homens da sua tribo ou não eram consideradas inferiores a eles.

Ainda segundo o autor, o surgimento da agricultura, da criação de instrumentos e o aumento da escravidão alterou o regime vigente que seguia a descendência familiar pelo lado materno (direito materno) para prevalecer então a descendência paterna (direito paterno). Para que isso acontecesse, foi preciso mudar, conseqüentemente, as relações de matrimônio. Se antes eram por grupos, agora seriam monogâmicos. Só assim seria possível ter certeza da paternidade dos filhos, os quais seriam herdeiros dos meios de produção que os homens da tribo fabricavam.

Nesse sentido, “o desmoronamento do direito materno foi a grande derrota histórica do sexo feminino em todo o mundo. O homem apoderou-se da direção da casa; a mulher viu-se degradada, convertida em servidora [...]” (ENGELS, 1891/2021, p. 69). Nessa perspectiva, Engels (1891/2021) afirma que o primeiro antagonismo de classes ocorreu entre mulheres e homens a partir da monogamia.

Percebemos, assim, que a instauração do patriarcado a partir do casamento monogâmico alterou fatalmente a importância que as mulheres tinham na sociedade, as quais passaram a ser consideradas apenas pela sua capacidade de gerar os herdeiros dos homens. Veremos, a seguir, como a litera-

tura foi importante para que as mulheres expressassem sua voz e desequilibrasse o domínio masculino no patriarcado.

Vozes silenciadas

Para que a fala das mulheres fosse “levada a sério”, muitas escritoras no século XIX usaram pseudônimos masculinos. Entre elas estão Mary Ann Evans (1819-1880), que adotou o nome de George Eliot; as irmãs Charlotte (1816-1855), Emily (1818-1848) e Anne Brönte (1820-1849), eram, respectivamente, os irmãos Currel, Elis e Acton Bell; e Aurore Dupin (1804-1876), que assinava como George Sand.

No século XX, Nelle Harper Lee (1926-2016) decidiu usar seu segundo nome, pois soava mais masculino, e Alice Bradley Sheldon (1915-1987) adotou o nome James Tip-tree Jr. Em 1998, Joanne Kethleen Rowling (1965-) foi aconselhada pela editora que publicaria seu famoso livro *Harry Potter* a assinar apenas suas iniciais.

Nesse contexto, Howard Bloch (1995) argumenta que a escrita das mulheres foi por muito tempo inferiorizada. O autor aponta, por exemplo, que o psiquiatra italiano Cesare Lombroso (1835-1909) sugeriu que as mulheres escrevessem apenas cartas, ou seja, “[...] este é outro modo de dizer que a escrita das mulheres é menos séria, mais superficial, ou ligada àquilo que é considerado a superfície da escrita – ornamento, estilo, retórica que agrada sem alcançar a verdade” (BLOCH, 1995, p. 77).

Nesse contexto, se a mulher se sentia à vontade para expressar-se no lar (espaço privado), o mesmo não acontecia no espaço público, no qual os homens tinham mais liberdade. Segundo Zilda de Oliveira Freitas (2002), o homem reservou o ambiente doméstico para que a mulher fosse a “rainha do lar”, enquanto ele reinava no

espaço público. Desse modo, grande parte das mulheres não cultivavam a oratória, os códigos culturais e, conseqüentemente, tinham medo de falar em público: “[...] perfeitamente compreensível depois de séculos de respeitosa *quase* silêncio, ou da completa abdicação do ato de se expressar publicamente com a própria voz, palavras e ideias” (FREITAS, 2002, p. 118, grifo da autora). Por conseguinte, falar em público era uma atividade considerada exclusivamente masculina. Por um longo período, se uma mulher falasse em público, isso seria visto como invasão do espaço masculino.

Além disso, as atenienses, na Grécia Antiga, tinham um aposento separado do restante da casa, o gineceu, de acordo com Engels (1891/2021) e Blanc (2014). Se chegasse alguma visita, elas deviam se retirar para esse quarto. Os homens, por sua vez, saíam bem cedo de casa e podiam se dedicar aos esportes, às conversas no ginásio, ao culto das artes e às reuniões políticas livremente, já elas saíam apenas durante festejos religiosos ou acompanhadas de uma escrava, o que indica que muitas mulheres das classes mais altas viviam quase enclausuradas no espaço doméstico em certos lugares. Nesse sentido, Engels (1891/2021) afirma que “as donzelas [atenienses] aprendiam a fiar, tecer e coser e, quando muito, a ler e a escrever. Eram *praticamente cativas* e só lidavam com outras mulheres (ENGELS, 1891/2021, p.77, grifo nosso).

Desse modo, na famosa pólis grega, nem todos os habitantes eram considerados “cidadãos”, uma vez que nem todos tinham participação política. Nesse sentido, “[...] consistia, antes, dos seus cidadãos: os guerreiros que defendiam a pólis. Escravos, *mulheres* e artesão estrangeiros, chamados de *méticos*, não podiam ser cidadãos” (BLANC, 2014, p. 11, grifo nosso).

No Brasil do século XIX, segundo Mary Del Priore (2020), havia receio da hegemonia masculina de que a leitura e a escrita fossem usadas “erroneamente” pelas mulheres, por isso a educação ofertada às brasileiras era muito precária, embora outros países já criticassem o ensino superficial e defasado aqui. Mesmo assim, a autora resalta que as mulheres já tinham o hábito de ler livros de oração, tratados morais e romances franceses; estes últimos eram, contudo, condenados pelos padres, que consideravam sua leitura pecado. O fato é que os romances proporcionavam às mulheres a fuga das regras sociais limitantes às quais estavam submetidas pelo patriarcado colonial. Durante a leitura, não havia controle da sua imaginação, o que representava a elas um momento de liberdade.

Assim, a leitura colocava em risco o domínio masculino. Quanto mais conhecimento as mulheres adquiriam, menos submissas se tornavam. Foi o que aconteceu com Luciana de Abreu (1847-1880). Brasileira abandonada em Porto Alegre, tornou-se professora e uma bem-sucedida proprietária de escola particular. Consoante Mary Del Priore (2020), foi a primeira mulher a discursar em público no país, na Tribuna da Sociedade Partenon Literário, em 1872, a fim de defender o direito das mulheres à emancipação. Falou com vigor sobre a lamentável condição das mulheres na sociedade e defendeu o direito delas à instrução superior e à liberdade de exercer qualquer profissão. Se a fala feminina podia ser hesitante em público pela falta de prática, isso não aconteceu com Luciana de Abreu.

Outro exemplo de resistência foi a escrava Esperança Garcia (1751-?) que viveu na capitania do Piauí e em 1770, segundo Mary Del Priori (2020), fez uma reclamação oficial por escrito ao governador denunciando

os constantes maus-tratos sofridos por ela, seus filhos e companheiras na fazenda do capitão Antonio Vieira de Couto. Também questionava o fato de ter sido separada de seu marido, sendo esse fato inédito naquele período. Sua carta foi encontrada em 1979 no Arquivo Público do Piauí pelo historiador Luiz Mott.

A crença de que as mulheres deviam se limitar ao espaço doméstico não se restringe, porém, ao período antigo. Mesmo na contemporaneidade existem culturas que ainda pregam essa ideia. Lembremos que Malala Yousafzai, jovem paquistanesa, foi baleada aos 15 anos por tentar garantir seu direito ao estudo no Vale do Swat, o qual havia sido dominado por um grupo extremista religioso chamado Talibã que, no final de 2008, anunciou que todas as escolas femininas seriam fechadas. Nessa época, o Talibã já havia bombardeado e destruído cerca de 400 escolas de acordo com Malala Yousafzai (2013).

O líder do Talibã, Fazlullah, criou uma rádio, a Mulá FM, e durante seu programa, defendia que as mulheres não deviam estudar, pois sua função era cuidar do espaço doméstico: “As mulheres devem cumprir suas responsabilidades dentro de suas casas. Somente em casos de *extrema necessidade* elas podem sair, cobertas com o véu” (YOUSAFZAI, 2013, p. 125, grifo nosso).

O fato é que Malala, ainda na infância, percebeu que sua educação era muito importante e, apoiada e incentivada por seu pai, não se submeteu ao silêncio imposto pelo Talibã. Ela passou então a dar entrevistas na televisão paquistanesa: “Quanto mais entrevistas eu dava, mais forte me sentia e mais apoio recebia. Tinha apenas onze anos e parecia mais velha, e a mídia gostava de ouvir uma menina” (YOUSAFZAI, 2013, p. 151). Posteriormente, passou a escrever um

blog, denunciando a opressão que havia no Swat, principalmente para as mulheres. Na verdade, ela contava para um correspondente da BBC em Peshawar o que acontecia, e ele postava sua fala no blog. Para sua segurança, também adotou um pseudônimo, Gul Makai.

Percebemos então que, por mais que os homens tenham desenvolvido estratégias a fim de manter o poder para si, as mulheres nunca foram totalmente resignadas. Usando falar e escrever publicamente, elas rejeitavam o modelo patriarcal vigente e tomavam para si o controle. Segundo o Foucault (2011), o poder provém de todos os lugares e, portanto, está em toda parte, “[...] não é uma instituição nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma *situação estratégica complexa* numa sociedade determinada” (FOUCAULT, 2011, p. 103, grifo nosso). O que explica o fato de que o poder não pertence aos homens, porque a ideia de “pertencimento” estaria associada ao determinismo biológico como se os homens tivessem “nascido” com o poder dentro deles. Por outro lado, o poder tampouco pertence às mulheres, como se fosse algo que elas deveriam “recuperar”. Se pensássemos assim, estaríamos voltando ao determinismo também.

Como bem explicado por Foucault (2011), o poder se consegue estrategicamente. Assim, quando os homens proibiram, por exemplo, que as mulheres lessem, escrevessem ou falassem em público, retiraram delas engenhosamente a possibilidade de registrarem também sua participação na sociedade como produtoras de cultura. Sendo a História conhecida basicamente do ponto de vista deles por séculos, as partes em que as mulheres apareceriam eram estrategicamente suprimidas.

Vale ressaltar, ainda de acordo com o filósofo que, embora o poder aconteça em relações desiguais, essas relações são, por outro lado, sempre “móveis”, o que reforça a ideia de que as mulheres sempre resistiram às estratégias masculinas de controle, uma vez que, para o autor, onde existe poder, existe resistência, sendo esta inerente àquele. O discurso (oral ou escrito) torna-se, portanto, elemento ambíguo de poder, visto que tanto pode reforçar os modelos em vigor quanto desequilibrá-los.

De acordo com Zilda de Oliveira Freitas (2002), a literatura, produto de discurso, permitiu que as mulheres se libertassem tanto por meio da leitura dela quando pela escrita. Era, pois, um refúgio, um registro do inconformismo às leis que lhes proibiam o acesso à criação artística. Dessa forma, a literatura era para elas “[...] um território liberado, clandestino. Saída secreta da clausura da linguagem e de um pensamento masculino que as pensava e descrevia *in absentia*” (FREITAS, 2002, p. 119).

Nesse contexto, a literatura foi fundamental para que as mulheres rompessem com a subordinação ao patriarca da família, e a escrita e a leitura literária passaram a ser ferramentas de subversão. Para Marina Colasanti (2004),

a função da literatura não está no reforço das instituições, nem na reprodução dos padrões morais vigentes. A literatura se vivifica e encontra sua função justamente na crítica, na desconstrução simbólica, na constante procura de aprimoramento e crescimento social (COLASANTI, 2004, p. 63).

Percebemos então que, para a escritora, a literatura proporciona a transformação do *status quo*, pois altera os papéis sociais dos sujeitos, modificando a estrutura da sociedade. A literatura aparece então como instrumento de reação delas contra o domínio

masculino e como tentativa de serem reconhecidas como produtoras de cultura também. As mulheres encontraram, na arte da escrita, o refúgio necessário para recuperarem a força que precisavam para rebelar-se, inicialmente pela leitura e em seguida pela escrita, ou seja, pela emissão de sua voz.

Chimamanda Ngozi Adichie (2015) afirma que ainda existem, na sociedade, muitos estereótipos negativos sobre as mulheres e sobre as mulheres feministas principalmente, o que limita sua participação socio-cultural, porém a autora defende que “a cultura não faz as pessoas. As pessoas fazem a cultura. Se uma humanidade inteira de mulheres não faz parte da nossa cultura, então temos que mudar nossa cultura” (ADICHIE, 2015, p. 48). Nesse sentido, a literatura, entendida como discurso, pode proporcionar a reflexão sobre o *status quo* e impulsionar essa mudança. A seguir, trataremos especificamente do gênero literário conto de fadas necessário ao desenvolvimento deste artigo.

Concepções sobre os contos de fadas

Para Luís da Câmara Cascudo (2012), os contos de encantamento caracterizam-se pelo “[...] elemento sobrenatural, o encantamento, dons, amuletos, varinha de condão, virtudes acima da medida humana e natural” (CASCUDO, 2012, p. 308). Nesse sentido, contos de fadas, contos maravilhosos ou contos de encantamento referem-se àqueles histórias marcadas pelo maravilhoso e pela fantasia sem causar estranhamento em quem as lê. Os personagens são tradicionalmente “tipos”, pois representam funções sociais e, por isso, muitos não têm nome. Assim, é comum encontrarmos o rei, a princesa, o príncipe, a camponesa, o lenhador, a fada madrinha, além de alguns animais fa-

lantes, como o gato, o pato e o rato, sem que, entretanto, saibamos seus nomes, porque o que importa ali é o papel que representam, constituindo-se como categoria social.

Embora usados comumente como sinônimos, contos de fadas e contos maravilhosos não são exatamente iguais de acordo com Nelly Novaes Coelho (1991). Para a estudiosa, os contos de fadas são histórias que surgiram entre o povo celta na versão de poema, cujo tema principal era o amor. Sendo assim, a problemática deles é de cunho “existencial”, de autorrealização e amadurecimento da personagem central, principalmente por meio da união homem-mulher no desfecho. O ponto de partida na narrativa é com frequência um encanto, uma metamorfose, uma aventura ou uma partida do lar.

Os contos maravilhosos, por outro lado, teriam surgido no Oriente. No século VI, ainda segundo a autora, circulava uma famosa coletânea desses contos na Índia, chamada *Calila e Dimna*. A problemática nessas narrativas é “social” e está ligada, portanto, à autorrealização no âmbito socioeconômico, isto é, pela conquista de bens, poder, riquezas e, conseqüentemente, mudança na condição social. O ponto de partida é geralmente a miséria ou a necessidade física de sobrevivência. Os contos maravilhosos podem representar ainda a polarização entre o bem e o mal.

Aceitando-se a distinção feita pela estudiosa, seriam contos de fadas “A Cinderela”; “Branca de Neve”; “A bela adormecida”; “O patinho feio”; “A Pequena Sereia”; “A Bela e a Fera”; “Pele de asno”; “A rainha das neves” e “Rapunzel”. Entre os contos maravilhosos, destacamos “João e o pé de feijão”; “O gato de botas”; “João e Maria”; “A pequena vendedora de fósforos”; “O pequeno polegar”; “Ali Babá e os 40 ladrões” e “A história de Aladin e a lâmpada maravilhosa”.

Com relação ao nome “conto de fadas”, vale ressaltar que a presença da fada não é, contudo, obrigatória e que, quando ela aparece, não é principal. Para Marina Colasanti (2004), as fadas têm uma função muito importante para os leitores, visto que elas são “[...] mediadoras entre dois mundos indispensáveis ao equilíbrio do ser humano, o da realidade e o do imaginário. São nossas interlocutoras com o silêncio” (COLASANTI, 2004, p. 222).

Já dentro da narrativa, Nelly Novaes Coelho (1991) explica que a fada aparece para ajudar a personagem principal em uma situação-limite, pois não seria possível recorrer a nenhuma solução natural. É difícil precisar a origem das fadas, mas a estudiosa afirma que as primeiras referências a elas aparecem nas novelas de cavalaria durante a Idade Média, compondo o folclore céltico-bretão.

Essas histórias, que circulavam entre os adultos, foram adaptadas posteriormente para atender as crianças quando se começou a construir a ideia de infância no século XVIII, uma vez que, antes desse período, não havia a preocupação que existe hoje com o que elas viam ou ouviam, e tampouco se reconhecia a “infância” como uma fase especial da vida. Assim, quando essas narrativas surgiram, não havia público específico e elas circulavam, com muito interesse, entre os adultos.

Para atingir o público infantil, essas narrativas foram cada vez mais reduzidas e suavizadas para atender à ideia de inocência que se formava acerca das crianças, na sociedade burguesa que ascendia. Assim, em uma das primeiras versões conhecidas de “Chapeuzinho Vermelho”, segundo Robert Darnton (1986), a menina, sem saber, come o corpo da avó e bebe seu sangue oferecidos pelo lobo como se fossem um “lanche”.

Ela também tira lentamente sua roupa na frente dele, como se estivesse num *strip-tease*. Ao final, ela é devorada por ele, assim como na primeira versão escrita por Charles Perrault em que a garota também morre. Com a preocupação em não traumatizar as crianças e produzir-lhes alívio, esse final foi substituído pelos irmãos Grimm com a inserção de um caçador, que mata o lobo e salva tanto a menina quanto a avó.

Ainda segundo Darnton (1986), inicialmente “Cinderela” se torna empregada, porque fugia do pai, que queria se casar com ela, o que hoje é considerando incesto e moralmente pavoroso. O incesto ainda aparece em “Pele de asno”, a qual também precisa fugir do castelo para não ser obrigada a se casar com seu pai, entretanto essa história não é tão disseminada quanto Cinderela (que teve o incesto suprimido). Outra história que também caiu no esquecimento é “Barba azul”, na qual o marido costumava degolar suas esposas e manter seus cadáveres trancados num aposento à chave (hoje feminicídio).

Existe um conto chamado “Sol, Lua e Tália” que teria dado origem à famosa “Bela adormecida”. Nele, Tália é uma jovem princesa que também cai em sono profundo ao se espetar com uma farpa. Ela é deixada desacordada no bosque e lá aparece um rei que se deita com ela, porque a achou muito bonita. Nove meses depois, ela dá à luz, ainda inconsciente, um casal de gêmeos (Sol e Lua). Essa versão é também pouco conhecida, uma vez que o ato do rei caracterizaria estupro. Assim, as versões que conhecemos hoje são bem mais leves que as primeiras versões que eram contadas aos pequenos.

Marina Colasanti sempre defendeu, em entrevistas e livros, que seus contos de fadas não são “histórias para criancinhas”,

num sentido pejorativo, pois ela percebia certo “desapontamento e desinteresse” do interlocutor (principalmente se fosse homem) quando ela contava que escrevia esse gênero textual. Assim, a autora fazia questão de sempre lembrar aos leitores que os contos de encantamento não eram destinados às crianças quando surgiram, visto que outrora havia muita crueldade neles também.

Em entrevista, a escritora explica que ela se interessa em escrever contos de fadas porque essa narrativa “[...] trata dos sentimentos mais antigos dos seres humanos: o amor, o medo da morte, o medo da vida, o ódio, a inveja, o eterno desejo de crescimento, essa coisa que o ser humano tem de abrir as asas da alma e voar” (COLASANTI, 1997, p. 127). Isso significa que essas histórias são válidas por tratarem de sentimentos inerentes às pessoas, independentemente do tempo em que vivem.

Sendo assim, contos de encantamento são histórias construídas a partir de acontecimentos mágicos. Embora o contexto das estórias remeta à Idade Média, tratam de questões próprias do ser humano, como o amor, o medo, a inveja, o perdão, a morte... Passaram a ser destinados às crianças a partir da construção da ideia de infância no século XVIII, sendo adaptadas a partir de então a esse público. A seguir procederemos à comparação entre um conto de fadas tradicional e um moderno sob a perspectiva da teoria apresentada até aqui.

O canto inaudível da sereia

Objetivamos comparar o conto “A Pequena Sereia”, de Hans Christian Andersen e “Uma voz entre os arbustos, de Marina Colasanti, com foco na representação do silenciamento feminino em cada narrativa e identificar como o contexto de produção interferiu

nessa criação, estimulando as personagens, assim, ora a manterem o patriarcado, ora a rejeitarem os modelos vigentes.

A protagonista da história de Hans Christian Andersen é uma jovem sereia que canta e dança com perfeição. Seu canto representa aqui sua forma de expressão. Sendo o canto das sereias considerado atraente, vemos que sua voz é principalmente associada à sedução feminina, que tinha força apenas nos limites do mar. Aqui ele não representa fuga nem liberdade, uma vez que não leva a sereia a lugares distantes nem desconhecidos. Na verdade, a sereia não podia deixá-lo. Tanto ela quanto suas irmãs não podiam cruzar seus limites, exceto por um instante: “Quando vocês fizerem quinze anos,” disse-lhes a avó, “vamos deixá-las subir até a superfície e se sentar nos rochedos ao luar, vendo passar os grandes navios” (ANDERSEN, 2010, p. 213), o que indica que, para a protagonista, o mar representa o espaço doméstico, não o público.

Finalmente ao completar seus quinze anos, a protagonista nada até a superfície e vê um belo príncipe que comemora seu aniversário num navio. Por causa de um acidente, o jovem cai nas águas, mas é logo salvo pela sereia, que o leva a uma praia, escondendo-se em seguida no mar antes que ele pudesse vê-la. Ao acordar, o monarca vê uma menina próxima a ele e pensa que a garota o havia salvado.

Encantada pelo príncipe, a sereia decide ir à terra firme para encontrá-lo, ou seja, deixar o mar, seu espaço privado. Para isso, recorre à bruxa do mar (um elemento mágico) e pede-lhe que lhe dê pernas como as dos humanos. A bruxa é considerada a fada má e representa, portanto, o mal, o que significa que o resultado de sua mágica geraria consequências negativas à protagonista. A bruxa então lhe diz:

Que idiota você é! Mas sua vontade vai ser atendida e vai lhe trazer desventura, minha linda princesa. Você quer se livrar da sua cauda de peixe e ter no lugar dela um par de tocos para andar como um ser humano, de modo que o jovem príncipe se apaixone por você e lhe dê uma alma imortal (ANDERSEN, 2010, p. 231).

Assim, além de a jovem sereia sentir, enquanto caminhasse, que estaria pisando em faca afiada, para ficar com o príncipe, ela teria de abrir mão de sua voz. Desse modo, não poderia nunca mais se expressar (cantar/falar) e a condição para poder participar do “mundo dos homens” era permanecer em absoluto silêncio. Inicialmente a sereia hesitou:

“Mas se me tira a minha voz, disse a Pequena Sereia, “o que me sobrar?”

“Sua linda figura”, disse a bruxa, “seus movimentos graciosos e seus olhos expressivos. Com eles pode encantar facilmente um coração humano... Bem onde está sua coragem? Estique sua linguinha e deixe-me cortá-la fora como meu pagamento” (ANDERSEN, 2010, p. 233).

Observe que, ao cortar a língua fisicamente da princesa, a bruxa representa também a sociedade que domestica as mulheres para se casarem e serem obedientes. Ser bonita seria suficiente para conseguir o casamento; sua aparência é o que importa, seu pensamento não. Quando vai morar no castelo do príncipe, já com pernas e sem voz, a sereia lamenta não poder cantar para ele: “Oh, se pelo menos ele soubesse que abriu mão de minha voz para sempre estar com ele” (ANDERSEN, 2010, p. 236).

Pouco tempo depois, o jovem príncipe acredita que uma princesa de outro reino era a menina que o salvara no mar e decide se casar com ela, mas isso levaria a protagonista à morte. Para se salvar, a bruxa avisa à sereia que se ela matasse o príncipe antes

do casamento, o encanto das pernas seria quebrado, e ela poderia voltar para o mar. Para isso, entrega-lhe uma faca.

A sereia hesita bastante e de repente joga a faca no mar, mas a água “[...] ficou vermelha no lugar em que caiu, e algo parecido com gotas de sangue ressumou dela. Com um último olhar para o príncipe e seus olhos anuviados pela morte, ela saltou do navio no mar e sentiu seu corpo se dissolver em espuma” (ANDERSEN, 2010, p. 244). Como vemos, ao contrário do desfecho feliz que se consagrou nessa história da união entre a sereia e o príncipe, a versão de Andersen tem um final surpreendente, pois a protagonista morre, vira espuma do mar, e o príncipe se casa com outra pessoa.

Essa fatalidade é mais comum nos contos desse escritor, visto que, diferentemente de Perrault e dos irmãos Grimm, que compilaram as histórias com certo humor e “final feliz”, predomina nele uma atmosfera melancólica e, segundo Nelly Novaes Coelho (1991), suas narrativas representam sua visão de mundo como um “vale de lágrimas” (COELHO, 1991, p. 77). Não é recorrente, portanto, em sua escrita, o ludismo ou a leveza. “Os momentos de humor e descontração, em Andersen, são poucos. Predomina, em geral, um ar de tristeza ou dor” (COELHO, 1991, p. 77).

Vale lembrar que Hans Christian Andersen era um escritor dinamarquês que publicou vários volumes de *Contos* (com narrativas destinadas às crianças) a partir de 1835 e continuou escrevendo até 1872, quando se machucou gravemente ao cair da cama e faleceu em 1875. Foi influenciado pela tragicidade romântica, característica que podemos perceber no conto analisado aqui.

Vale reforçar que o príncipe não se casa com a sereiazinha, pois ele pensa que sua salvadora é outra menina e isso só acontece

porque a protagonista não pôde lhe contar quem era. O silenciamento da protagonista foi, portanto, o causador de sua morte. É exatamente o silêncio imposto às mulheres que as leva ao sofrimento e com frequência à morte. Lembremos dos inúmeros casos de violência doméstica que muitas esposas ainda sofrem sendo o próprio companheiro o agressor.

O conto de Andersen é a representação de uma mulher resignada. A sereia permitiu que a bruxa (a sociedade patriarcal) a silenciasse e, ao ter a possibilidade de subverter esse estado, permaneceu calada, o que a leva à morte. Esse conto, ao mesmo tempo em que desconstrói a ideia de realização amorosa feliz, também conota a impossibilidade de se romper com o *status quo*.

Em “A Pequena Sereia”, a morte da protagonista não representa, portanto, sua libertação, pois seu corpo fica preso na atmosfera como se fosse parte do ar e ficaria lá por séculos como punição por deixar o mar. Como a sereia não conseguira a alma imortal que tanto queria por meio do amor do príncipe (que não se casou com ela), as outras entidades do ar explicam: “com trezentos anos de boas ações, você também pode conquistar uma alma imortal” (ANDERSEN, 2010, p. 245).

O conto reforça ainda o caráter moralizante e didático que essas histórias passaram a ter quando foram adaptadas para as crianças, pois uma das companheiras etéreas da sereia explica-lhe que se as crianças se comportarem bem, o tempo de sua reclusão diminui: “[...] para cada dia que encontramos uma boa criança, que faz mamãe e papai felizes e merece o amor deles, Deus abrevia nosso tempo de sofrimento [...] e assim um ano é subtraído dos trezentos” (ANDERSEN, 2010, p. 246).

Nesse sentido, a personagem principal não tinha controle sobre si, uma vez que de-

pendia das boas ações dos humanos para se tornar, de fato, livre. Sua morte foi mais um aprisionamento. Nesse sentido, de acordo com Mariza Mendes (2000), os contos tradicionais não estimulavam a subversão; os exemplares, na verdade, ensinavam o conformismo necessário para a manutenção da ordem social que se instaurava.

A magia, as fadas e o sobrenatural apareciam, por conseguinte, nas narrativas para acalantar os leitores e alimentar seus sonhos. Para a autora, “a magia é o sonho que ajuda a suportar pacientemente os reveses da vida. Essa é a lição transmitida pelas fadas” (MENDES, 2000, p. 58). Assim, produto de seu tempo, Andersen era influenciado pelos modelos da época e produziu uma literatura visando, em parte, à manutenção da sociedade em que vivia.

A noiva que desistiu de ser boneca

Influenciada pela segunda onda do feminismo no século XX a partir de 1960, os contos de fadas produzidos por Marina Colasanti foram marcadamente inspirados pelas teorias que surgiam, embora a autora tenha dito abertamente que não seguia especificamente nenhuma corrente. Em 1968, a escritora, ilustradora, jornalista e ensaísta publicou seu primeiro livro *Eu sozinha* e continua escrevendo ainda hoje.

Raros são os escritores que, a partir do Modernismo, se aventuram a criar contos de encantamento. A maioria escreveu paródias das histórias tradicionais, uma vez que essas narrativas passaram a ser muito criticadas por reforçarem funções sociais do regime patriarcal de outrora. Certamente que o momento de produção é determinante para quem escreve, assim os contos tradicionais apresentam os modelos sociais da época em que surgiram.

No entanto, Marina Colasanti voltou-se para a produção original de contos de fadas, sem depreciá-los como acontecia nesse período. Vale ressaltar que, segundo Ana Maria Machado (2010), esses contos apareciam cada vez mais reduzidos e limitados ou “totalmente pasteurizados”, retirando-se, frequentemente, a simbologia neles que se volta para os anseios humanos; processo que começara a acontecer para atender ao público infantil. Ainda de acordo com a escritora, o gênero “[...] era acusado dos mais diversos males: elitismo, sexismo, violência, moralismo, maniqueísmo” (MACHADO, 2010, p. 21).

Desse modo, vale ressaltar que os contos de fadas modernos de Marina Colasanti são atualizados e não previsíveis. A morte, por exemplo, é algo bem recorrente nas suas narrativas feéricas numa tentativa de ressignificar seu conteúdo, constantemente simbolizando libertação da protagonista ao contrário do que vimos com a sereiazinha.

No seu conto “Uma voz entre os arbustos”, presente no livro *Entre a espada e a rosa*, publicado originalmente em 1992, um grupo de saltimbancos substitui uma de suas atrizes por uma bela boneca, que chama a atenção de muitos, inclusive de nobres cavaleiros que passavam durante o espetáculo. Eles contam ao rei sobre “[...] aquela moça de rara beleza e doce silêncio” (COLASANTI, 2009, p. 43), o qual logo deseja que ela seja sua noiva. Assim, ordena que a busquem e a levem para seu castelo. Os saltimbancos, ao receberem o comunicado real e com medo de contarem a verdade, entregam a boneca muito bem arrumada.

Durante a viagem, o pajem para numa estalagem, porque está com sede e pergunta à bela jovem se ela queria algo: “Mas não recebendo resposta, atribuiu o silêncio ao mais puro recato e, achando melhor não insistir,

deixou-a sozinha, indo beber com o cocheiro” (COLASANTI, 2009, p. 43). Vejamos que o permanente silêncio da moça não causa estranheza nos homens que consideram esse comportamento positivo e louvável.

O silêncio representava, pois, obediência e submissão, sendo, portanto, uma qualidade valorizada socialmente, visto que uma mulher que falasse com frequência era tachada de tagarela e fútil, como mencionando anteriormente.

Porém, certo dia – numa nova tentativa de levar a boneca ao castelo – a filha do estalajadeiro, percebendo que se tratava de uma boneca, troca sua roupa pela dela e assume o lugar da noiva do rei, que ao vê-la pensa que ali “estava a mais bela das jovens. A mais delicada. A mais silenciosa. Ali estava a esposa que tanto buscara” (COLASANTI, 2009, p. 45). Observe que a aparência da mulher é muito valorizada e os adjetivos que o rei lhe atribui reforçam que ele procurava uma esposa resignada e obediente e bonita.

Toda a corte estava encantada com a futura rainha: “Lenta e gentil nos gestos, só abria a boca de vez em quando para sorrir, sem pronunciar uma única palavra. No mais, maneava a cabeça, cobria os lábios com os dedos, parecendo apenas um pouco mais viva que a boneca” (COLASANTI, 2009, p. 47), o que evidencia novamente a valorização da sociedade pela mulher que não fala, não questiona sua condição, nem os modelos sociais vigentes.

Para Wanessa Zanon Souza (2009), “a domesticação masculina faz-se presente de forma que as mulheres se veem condicionadas a seguirem o padrão comportamental a que foram submetidas durante toda sua vida” (SOUZA, 2009, p. 16). Nesse contexto, a domesticação é um fator estrategicamente instigado nas mulheres, cuja finalidade é fazer com que sejam dependentes e obedien-

tes para que a dominação masculina possa prevalecer. Assim, a noiva era o resultado do modelo de domesticação feminina.

Como vimos antes, o discurso é uma forma de poder, quem o exerce melhor, mantém o controle consigo. Enquanto as mulheres permaneciam em silêncio, o discurso era visto como uma habilidade dos homens. No conto, ao perceber que sua noiva não tentava se apropriar do discurso, ela se torna a rainha perfeita, pois o comando do rei nunca seria ameaçado por ela.

A jovem passa a se preocupar, porém, com o futuro de eterno silêncio que teria a partir do casamento. Ela começa então a falar sozinha ou com as flores do jardim. O rei um dia ouve aquela conversa, aquela voz entre os arbustos. No início, gostava apenas do som da voz dessa mulher que ele não sabia quem era, pois não conseguia vê-la, mas logo “[...] começou a reparar nas palavras, surpreendendo-se com a beleza e acerto daqueles discursos que pareciam brotar por entre as árvores” (COLASANTI, 2009, p. 47) e de repente pareceu-lhe enfadonho o silêncio de sua noiva.

A filha do estalajadeiro, sem saber que era ouvida pelo rei, sente-se cada vez mais angustiada, sem supor que seu noivo já não apreciava mais silêncio mordaz dela e também já não se sentia feliz. No dia do casamento, os dois ficam hesitantes, pensando no longo silêncio que os esperava. A jovem, certa de que não era a vida que queria ter, decide então falar, contar que não aguentava perder sua voz, que não poderia mais fingir e que precisava ser ouvida.

Assim, a moça abre mão de ser a rainha, de ter o casamento que muitas desejariam em favor de sua voz, de não ser condenada ao silêncio eterno. O que ela não esperava, porém, é que o rei lhe reconhecesse a voz, a mesma voz da moça que falava no jardim

produzindo tão assertivos discursos e por quem havia se apaixonado. Sabendo que ela não seria silenciada pelo marido, pois ele ficara interessado por tudo o que ela teria para lhe dizer, “[...] sob os vivas do povo os noivos saíram sorridentes, liderando o cortejo” (COLASANTI, 2009, p. 49), ou seja, os dois se casam.

Percebemos que a narrativa apresenta um “final feliz” mais comum aos contos de fadas. Contudo, isso só aconteceu, porque a jovem sabia que não seria condenada ao silenciamento nessa união. O conto revela também que Marina Colasanti não reprova a relação entre homem e mulher, como aconteceu em algumas correntes do feminismo, que os colocam como eternos adversários.

No início dos movimentos feministas, havia grande rejeição aos homens, e muitas defendiam que a autonomia feminina só aconteceria com a inversão dos papéis, ou seja, com a opressão deles pelas mulheres, pensamento que Marina Colasanti não defende. Para ela, é possível sim haver igualdade de direitos e deveres entre ambos os sexos e que podem coexistir harmonicamente. Assim, quando a autora afirma que homens e mulheres são diferentes, isso não significa que um seja melhor que o outro, embora o sistema patriarcal tenha enaltecido características consideradas socialmente como tipicamente masculinas e menosprezado as peculiaridades tidas como femininas.

Nesse sentido, tanto mulheres quanto homens são produtores de cultura, no entanto, como dito anteriormente, os materiais produzidos por elas foram constantemente ignorados. Marina Colasanti (2004) salienta, acerca dos contos de fadas, que eles foram criados e repetidos tanto por homens quanto por mulheres, contudo, como a escrita foi privilégio masculino por muito tempo, apenas eles foram reconhecidos pela

história literária como os seus grandes autores. Desse modo, “os homens tornaram-se donos dos contos assim como eram donos das mulheres. A elas deixaram apenas o papel de repetidoras, uma vez que repetir é função mantenedora” (COLASANTI, 2004, p. 239).

Por isso, quando falamos de contos de fadas, pensamos primeiramente em Charles Perrault, nos irmãos Jacob e Wilhelm Grimm e Hans Christian Andersen, porém as mulheres foram parte importantíssima no processo de registro desses contos oriundos da tradição oral.

O livro *Histórias ou narrativas do tempo passado com moralidades*, publicado em 1697 por Perrault, tornou-se famoso sob o novo título *Contos da Mamãe Gansa*. De acordo com Robert Darnton (1986), Perrault recolheu os contos do seu livro a partir da tradição oral do povo francês e “principalmente da babá de seu filho” (DARNTON, 1986, 24). Nessa perspectiva, o uso de “gansa” e não de “ganso” induz que as narrativas de encantamento fossem histórias tradicionalmente contadas por mulheres, além do fato de o escritor recorrer a uma mulher (a babá) para compô-las.

Por sua vez, os irmãos Grimm, para escreverem seu livro *Contos de fadas para crianças e adultos*, publicado inicialmente entre 1812 e 1822 recorreram, segundo Jan Ziolkowski (1992), a duas informantes alemãs Johanna Isabella e Marie Hassenpflug, vizinhas dos folcloristas, as quais também conheciam as versões de Perrault.

Já Mariza Mendes (2000) afirma que, quando Perrault publicou seu livro de contos de fadas, já havia na França um grande interesse por esse tipo de histórias graças às mulheres: “Elas [...] se encarregaram de garantir em seus salões literários um espaço para os ‘contos da velha’, que começaram

assim a ser respeitados por nobres burgueses como histórias cheias de ensinamento e preceitos morais” (MENDES, 2000, p. 48).

Essas mulheres ficaram conhecidas como “preciosas” e teriam desenvolvido essa atividade literária durante o barroco francês ativamente, embora fossem ridicularizadas por alguns homens da época. O fato de não as conhecermos melhor, é porque infelizmente elas não conseguiam ir além dos salões franceses, numa época em que muitas não podiam sequer frequentar escolas e academias. Aquelas que quisessem aprender a ler e escrever teriam de fazê-lo em casa.

Perrault era frequentador desses salões literários e foi nesse ambiente que se teria inspirado. Muitos dos contos apresentados pelas mulheres que o autor conheceu nesses ambientes foram posteriormente publicados sem que elas fossem reconhecidas como suas autoras. Como percebemos, o discurso das mulheres foi engenhosamente abafado pelo discurso masculino.

Em “Uma voz entre os arbustos”, percebemos então que Marina Colasanti rejeita a ideia de que a mulher deve se resignar a ter um marido que não a valorize e respeite. Todavia, a união entre os personagens, no final da história, indica que homens e mulheres não precisam ser eternos inimigos e que pode haver equilíbrio na relação entre ambos.

Considerações finais

A sociedade patriarcal define funções e comportamentos específicos para mulheres e homens. De acordo com a teoria feminista de gêneros apresentada neste artigo, esse sistema permite que homens sejam superiores às mulheres. Enquanto eles eram majoritariamente produtores de cultura – com destaque aqui para a literatura –, uma vez que podiam

ir e vir livremente entre o espaço público e o privado, as mulheres foram constantemente limitadas à esfera doméstica.

Muitas mulheres tiveram sua voz silenciada, porque era uma estratégia masculina para manter o poder sobre as mulheres. Certamente, havia várias manifestações de resistência entre elas, por meio inicialmente da leitura e da produção literária. A literatura, assim como todo discurso, é ambivalente, uma vez que pode tanto validar modelos e comportamentos sociais, quanto rejeitá-los e enfraquecê-los.

Ao compararmos os contos “A Pequena Sereia”, de Hans Christian Andersen e “Uma voz entre os arbustos”, verificamos que, influenciados pelo contexto de produção, o conto de Andersen simboliza o silenciamento da protagonista como algo necessário para atingir seu objetivo, isto é, casar-se com o príncipe. Seu silenciamento paradoxalmente impede que ela seja bem-sucedida, pois, como não pôde contar ao príncipe que o havia salvado no mar, ele se casou com outra princesa, fazendo com que a pequena sereia se sacrificasse. Sua morte não representa, porém, sua libertação, visto que estava condenada a ser uma entidade etérea por 300 anos.

Por outro lado, no conto de Marina Colasanti, observamos que o casamento deixou de ser o objetivo da jovem quando ela percebeu que estaria fadada ao silenciamento eterno, caso se casasse com o rei. Entretanto, como a escritora não perpetua a relação de opressão dos homens contra as mulheres, ao ficcionalizar que ambos poderiam conviver em harmonia, o conto termina com a união dos jovens, porque o rei reconhece o valor do discurso produzido por sua noiva.

Desse modo, hoje as mulheres não precisam mais se esconder atrás de pseudônimos masculinos para serem lidas, embora ainda

sejam menos citadas que eles. Para rompermos com essa condição, devemos, portanto, mudar nossa cultura para que a população reconheça o valor dos materiais produzidos pelas mulheres. Para que isso aconteça, precisamos, então “[...] criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar *nossos filhos* de uma maneira diferente” (ADICHIE, 2015, p. 28, grifo nosso).

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução de Chritina Baum. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ANDERSEN, Hans Christian. A pequena sereia. In: **CONTOS de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Ana Maria Machado (Apresentação). Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 209-246.

BLANC, Cláudio. **Guia da mitologia grega**. São Paulo: Online, 2014. p. 5-24.

BLOCH, R. Howard. **Misoginia medieval e a invenção do amor romântico ocidental**. Tradução de Cláudia Moraes. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. São Paulo: Global, 2012. p. 308-310.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

COLASANTI, Marina. **Longe como meu querer**. São Paulo: Ática, 1997. Entrevista concedida à Editora Ática.

COLASANTI, Marina. Aos sofistas, a culpa. In: COLASANTI, Marina. **Fragatas para terras distantes**. Rio de Janeiro: Record, 2004. p. 57-64.

COLASANTI, Marina. **Entre a espada e a rosa**. São Paulo: Melhoramentos, 2009. p. 42-49.

DARNTON, Robert. **O grande massacre dos gatos e outros episódios da história cultural francesa**. Tradução de Sonia Coutinho. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

DEL PRIORE, Mary. **Sobrevivente e guerreiras: uma breve história da mulher no Brasil de 1500 a 2000**. São Paulo: Planeta, 2020.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Tradução de Leandro Konder. 7. ed. Rio de Janeiro, 1891/2021.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2011. v. 1

FREITAS, Zilda de Oliveira. A literatura de autoria feminina. In: FERREIRA, Silvia Lícia; NASCIMENTO, Enilda Rosendo (Org.) **Imagens da mulher na cultura contemporânea**. Salvador: NEIM/UFBA, 2002.

MACHADO, Ana Maria (Apresentação). Um eterno encantamento. In: **CONTOS de fadas de Perrault, Grimm, Andersen & outros**. Tradução de Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2010. p. 7-13.

MENDES, Mariza B. T. **Em busca dos contos perdidos: o significado das funções femininas nos contos de Perrault**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

PISCITELLI, Adriana. Gênero: a história de um conceito. In: ALMEIDA, Heloísa Buarque de; SZWAKO, José (Org.) **Diferenças, igualdades**. São Paulo: Berlendis & Vertecchia, 2009. p. 116-148.

REIF, Laura. Radical liberal, interseccional.... Conheça as principais vertentes do feminismo. **Revista AzMina** on-line, 15 out. 2019. Disponível em: <https://azmina.com.br/reportagens/radi->

[cal-liberal-interseccional-conhecidas-as-principais-vertentes-do-feminismo/](https://www.azmina.com.br/reportagens/radical-liberal-interseccional-conhecidas-as-principais-vertentes-do-feminismo/). Acesso em: 24 jun. 2021.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 44-47.

SOUZA, Wanessa Zanon. **Representações da mulher em obras de Helena Parente Cunha, Lygia Fagundes Telles e Marina Colasanti**. 96 f. Dissertação (Letras Vernáculas) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=166714>. Acesso em: 25 maio 2014.

YOUSAFZAI, Malala. **Eu sou Malala: a história da garota que defendeu o direito à educação e foi baleada pelo Talibã**. Com Christina Lamb. Tradução de Caroline Chang *et al.* São Paulo: Companhia das Letras, 2013. 342 p.

ZIOLKOWSKI, Jan M. A fairy tale from before fairy tales: Egbert of Liège’s “De puella a lupellis seruala” and the Medieval background of “Little red Riding hood”. **Sepeculum**, vol. 67, n. 3, jul. 1992, p. 549-575. Disponível em: <www.academia.edu/1621023>. Acesso em: 20 out. 2015.

Recebido em: 11/04/2022

Aprovado em: 06/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

REVISTA
TABULEIRO DE
LETRAS

RESENHAS

La enfermedad como heterotopía. Un lugar de aceptación de la culpa y el fracaso en la novela *Sistema nervioso* (2018) de la escritora chilena Lina Meruane

Mireya Alejandra Ramos Jiménez (Universidad de Concepción)*

<https://orcid.org/0000-0003-2783-864X>

Hospital es la vida en que cada enfermo está poseído por el deseo de cambiar de cama. Este querría padecer junto a la estufa y aquél cree que se curaría frente a la ventana.

Charles Baudelaire.

A la luz de las problemáticas fundamentales planteadas por los estudios literarios en Latinoamérica, caracterizadas por la búsqueda de las identidades, el reconocimiento de las diversidades y el sentido de pertenencia; es posible dar cuenta de algunas narrativas contemporáneas vinculadas a literatura y pensamiento utópico, literatura y violencia y escrituras del yo, especialmente en las voces de mujeres, seres anormales o sujetos marginales en cuyos espacios diegéticos se configura la violencia, el abuso, lo sórdido o la enfermedad.

Tal es el caso de la novela *Sistema nervioso* (2018), de la escritora chilena Lina Meruane (1970), donde se establece la presencia de la enfermedad como una manifestación heterotópica de la realidad, que conecta la vida presente y pasada de la pro-

tagonista; acaparando toda su atención respecto a las preocupaciones vitales que giran en torno a su trabajo como profesora y a la falta de tiempo requerido para terminar su tesis doctoral inconclusa. De tal forma que el sentimiento de culpa y de fracaso de Ella, la protagonista, va desencadenando una interesante reflexión sobre cómo los trastornos y enfermedades de uno u otro integrante del grupo familiar inciden de manera sistémica en sus devenires.

Es así como los recuerdos de la infancia, de la vida familiar, su actual trabajo, la vida en pareja y sus proyecciones de futuro se perciben y se explican a través de ciertas enfermedades como el cáncer, los tumores, las fracturas o las úlceras, que también son parte del álbum de fotos familiar que cada cierto tiempo se hojea, como lo hace la pro-

* Profesora de Castellano desde el año 1993, titulada de la Universidad del Bío Bío (Chile). Magister en Educación de la Universidad de Concepción (Chile) y Magister en Gestión Educacional de la Universidad San Sebastián (Chile). Actualmente cursa el doctorado en Literatura Latinoamericana de la Universidad de Concepción (Chile). E-mail: mireramos@udec.cl

tagonista, para recordar y constatar cuán similares pueden ser entre sí los integrantes de una familia, no solo por rasgos físicos o por los lazos afectivos adoptados, sino también por enfermedades que se transmiten por herencia o se adquieren por costumbre.

A partir de esta novela es posible analizar la enfermedad como una forma de habla del cuerpo desde su propio y legítimo lugar de enunciación; ficcionando sobre sí mismo como entidad biológica independiente, pero en interdependencia con la voluntad de un yo que en esta novela acepta que el cuerpo revele su propia razón y explicación de aquello que no funciona dentro del sistema familiar de la protagonista y los demás integrantes de su familia; su pareja, su padre, su madrastra, su hermano mayor y una pareja de mellizos, medio hermanos menores.

Ella, la protagonista, agobiada por la falta de tiempo y el exceso de trabajo como profesora de ciencias planetarias en diferentes escuelas, manifiesta su deseo de ser salvada por alguna enfermedad que le permita obtener una licencia médica de un par de meses para dedicarse de lleno a escribir su tesis de doctorado sobre agujeros negros en el universo.

En la búsqueda y auscultación de su cuerpo, hombro, brazo, cuello, cabeza, en cierta forma atrae la presencia de extraños síntomas de una posible enfermedad, que la lleva a la consulta de distintos especialistas y a la toma de muchos exámenes de laboratorio para poder dar con un diagnóstico acertado que la deje conforme a ella y a su padre, un médico general, que permanentemente está cuestionando los resultados de esos exámenes y las opiniones médicas de sus colegas. Todo a través de llamadas telefónicas que mantiene con su hija a larga distancia. En su memoria reviven el cáncer de garganta de su abuelo materno y el cáncer

meteórico de colon de su tío. Los cánceres metastásicos de páncreas y de hígado de las tías. El cáncer de pecho que le extirparon a la madre. (MERUANE, p. 67).

Es así como comienza a recorrer este álbum de imágenes familiares, recogiendo los pedazos de una vida que quedó en el país del pasado donde aún vive su familia y a la que se siente atada por la genética y los afectos, como las piezas de un engranaje al que pertenece, en las buenas y en las malas, y es la clave necesaria para disipar la incertidumbre de sus afecciones físicas y emocionales y, por cierto, el lugar más apropiado para concebir una heterotopía donde el cuerpo manda por sobre las culpas y el fracaso.

Cada capítulo de la novela es una anamnesis literaria sobre la vida y enfermedad de Ella y los integrantes de la familia, pero sin detenerse en la semántica clínica de sus causas y efectos, tampoco en el estigma de una tragedia; sino más bien en la posibilidad de un evento que ciertamente puede ocurrir, así como suceden los nacimientos, los cumpleaños o los funerales, en una familia como ésta donde además ambos padres son médicos. Eso es lo interesante en la escritura de Meruane, convivir con la enfermedad y abrir paso al lenguaje para deletrearla tal cual, con sus dinámicas propias, incluso con humor, y otorgarle un cierto poder de enunciación que desde luego, en *Sistema nervioso* (2018), va más allá de padecer una enfermedad y morir con ella, tal como lo retratara el propio Bolaño en uno de sus ensayos sobre *Enfermedad y poesía*:

Mallarmé quiere volver a empezar, aun a sabiendo que el viaje y los viajeros están condenados. Es decir, para el poeta de Igitur, no sólo nuestros actos están enfermos sino que también lo está el lenguaje. Pero mientras buscamos el antídoto o la medicina para curarnos, lo *nuevo*, aquello que sólo se puede encontrar en lo ignoto, hay que seguir tran-

sitando por el sexo, los libros y los viajes, aun a sabiendas de que nos llevan al abismo, que es, casualmente, el único sitio donde uno puede encontrar el antídoto.” (BOLAÑO, 2003, p. 156).

Meruane sigue una ruta similar a través de sus personajes que colindan con la enfermedad, especialmente Ella, una viajera hacia lo ignoto, a otros planetas inhabitados, a estrellas muertas, a agujeros negros, que la llevan siempre más allá, hasta perderse y tener que aceptar el fracaso de una investigación nunca terminada. Pero aun así, continuar viajando, incluso para acompañar a su padre en las postrimerías de una enfermedad terminal, que es parte de la heterotopía de ambos, “Trato hecho dice el Padre viendo saltar chispas alrededor de la hija, la hija tocada por la luz, además, dice, me lo debes, me haces falta en ese viaje, tú eres la experta en el más allá.” (MERUANE, p. 277).

Desde la perspectiva de la filósofa y ensayista Susan Sontag, el miedo a las enfermedades, intratables e incomprensibles, como la tuberculosis, el cáncer y posteriormente el sida; que tuvieron que afrontar las sociedades industrializadas, incluso desde mucho antes, ha justificado el uso de las metáforas para interpretarlas como las que roban vida o representan la degradación del cuerpo, que es consumido por síntomas como la tos sangrante, los efluvios pestilentes o el aspecto indigno de tumores que es necesario ocultar bajo ciertas metáforas, que además son una forma de control, “Las metáforas patológicas siempre han servido para reforzar los cargos que se le hacen a la sociedad por su corrupción o injusticia [...] y para expresar una insatisfacción por la sociedad como tal” (SONTAG, 1980, p. 35).

Meruane, al igual que Sontag, coinciden en que ese terror infundido hasta ahora es totalmente pasado de moda, especialmente

porque los avances de la microbiología y el uso de tecnologías le han cambiado la fisonomía monstruosa a las enfermedades:

Basta ver una enfermedad cualquiera como un misterio, y temerla intensamente, para que se vuelva moralmente, si no literalmente, contagiosa. Así, sorprende el número de enfermos de cáncer cuyos amigos y parientes los evitan, [...] como si el cáncer, fuera una enfermedad infecciosa. (SONTAG, 1980, p. 2).

Eso lo saben muy bien los personajes de Meruane, quienes contrariamente a ese tipo de ocultamiento y temor, dejan ver sus enfermedades, en la naturalidad de sus expresiones y en la cotidianeidad de sus vidas, hasta con un cierto grado de humor. “Este niño tiene piduyes, decía la Madre antes de decir, después, cuando empezara a romperse, que tenía huesos de loza. Su hijo de porcelana, lo llamaba la Madre a escondidas del Padre. Su hijo trizado.” (p. 198), entregando ciertas pistas sobre cómo se deja fluir al lenguaje del cuerpo, sin entrar en contradicción con la voluntad ni tampoco dejarse abatir por el lado inhóspito de la enfermedad, que ciertamente lo es, pero acá es construido como un lugar heterotópico de sana convivencia entre cuerpo, vida y enfermedad.

La protagonista es una especie de enlace roto dentro de un sistema familiar que narra en primera persona los distintos episodios familiares, que le dan pulso a su propia existencia y van mostrando de alguna manera la falla que comienza a languidecer sus funciones individuales dentro del contexto de un sistema en el que orbitan Ella y sus integrantes. Atados entre sí por la fuerza de los afectos y las tensiones que cortocircuitan la armonía de sus relaciones; lo que en palabras de Andrea Kottow significa:

[...] explorar la idea de cortocircuito, dado que pareciera ser que en la novela de Merua-

ne el peligro inminente que pende sobre la narradora es el del colapso. Cuando la conducción de señales eléctricas supera las posibilidades de procesamiento, el cortocircuito amenaza con advenir. (KOTTOW, 2019, p. 7).

Fallas de los cuerpos orbitantes que conforme van apareciendo pasan a formar parte de la radiografía familiar de enfermedades y disposiciones genéticas que también disponen al cuerpo de la protagonista y se difuminan bajo las formas de la culpa y el fracaso por ejemplo, al no rendir en la investigación de su tesis de postgrado, por mentir a su pareja y familia acerca del financiamiento de sus estudios en el país extranjero, por exceso de trabajo como profesora, por fallarle a su padre y haber agotado todos los recursos económicos en esos estudios de doctorado que nunca terminó, y también por la muerte de su madre cuando Ella nació.

Fue en el bar de siempre donde sus compañeras le comunicaron que corría el rumor sobre Ella. Que era una infiltrada en el campo de la física. Que les estaba mintiendo cuando les decía que había perdido todo el trabajo de los últimos años, que esa computadora carísima se le había llenado de un virus [...], seguían dándole *error 404 por favor reinicie*. [...] no eran más que excusas torpes, se reían a carcajadas de Ella [...] llevaban meses hablando a sus espaldas y escuchándolas decirle ahora, en persona, de frente, con franca condescendencia, que su único error era haber creído que Ella tenía algún talento para las ciencias duras. (MERUANE, p. 130).

A medida que Ella corporaliza la culpa y el fracaso, porque sus manos no escriben, comienza un adormecimiento de algunas partes del cuerpo¹ que instalan el malestar de la enfermedad en el espacio heterotópico

1 [...] pero entre Ella y su síntoma se instala otra cosa: un leve adormecimiento que comienza en el hombro y se extiende por el brazo hacia el codo hasta alcanzar el dorso de la mano derecha, los dedos donde todo comenzó. (p. 23).

de cuerpos auténticamente vivientes en esa otra realidad, que tiene un lenguaje propio sin eufemismos, y donde el dolor es ubicuo, la sordera es un grito, el cáncer, tarde o temprano es sentencia de muerte, o la fragilidad ósea es ruptura inminente de huesos. En ese otro lugar que se yuxtapone al deseo del alma, de vivir en perfección, el cuerpo es cuerpo, un lugar incompatible con la utopía que lo condena a no existir. Desde luego, los personajes de *Sistema nervioso* (2018) calzan con esa idea imperfecta de existir, pero en cuerpos vivientes y llenos de órganos, que no hay utopía que los pueda borrar:

Mi cuerpo es el lugar irremediable al que estoy condenado. Después de todo, creo que es contra él y como para borrarlo por lo que se hicieron nacer todas esas utopías. El prestigio de la utopía, la belleza, la maravilla de la utopía, ¿a qué se deben? La utopía es un lugar fuera de todos los lugares, pero es un lugar donde tendré un cuerpo sin cuerpo. (FOUCAULT, 2010, p. 8)

Lina Meruane, en su trilogía de las enfermedades, *Sangre en el ojo* (2012), *Fruta podrida* (2015) y particularmente en esta última, *Sistema nervioso* (2017), nos permite ver la calidad y el estilo anamnésico que desarrolla en la escritura, a partir de una visión de conjunto sobre las enfermedades de sus personajes, logra que el lector escuche la voz delirante de los cuerpos de cada uno. Porque son ellos quienes muestran sus heridas supurantes, sus huesos quebrados, el grito de la sordera o la embriaguez de la quimioterapia.

Desde esa perspectiva es posible establecer que la enfermedad es el lugar donde los cuerpos alcanzan, por decirlo de alguna manera, la mayor plenitud de la existencia, nunca un cuerpo está más corporizado y consciente de su materialidad que en la enfermedad misma, por lo que hablar de la

enfermedad como una heterotopía en este análisis tiene sentido.

Sistema nervioso en ningún caso es una narración de síntomas o de consecuencias de una enfermedad que determine la voluntad de sus personajes, si bien las padecen, ninguno sucumbe a ante ellas por injuriosas que sean. Tampoco se tornan en el elemento desencadenante de cada relato, más bien están allí todo el tiempo, acompañando a sus dueños, definiendo sus devenires, revelando su ser. Dicho de otra forma, cada sujeto es su propia enfermedad.

En tanto al cuerpo le sea permitido revelar los misterios de su corporalidad, disminuye su rebelión contra el yo, así como el sentimiento de culpa y fracaso, que finalmente logra disipar al detectar el punto de

la falla que está dentro de ella, pero también dentro del sistema familiar.

Referencias

BOLAÑO, R. **El gaucho insufrible**. Barcelona: Editorial Anagrama. 2003.

FOUCAULT, M. **El cuerpo utópico. Las heterotopías**. Buenos Aires: Nueva visión. 2010.

KOTTOW, A. Cuerpo, materialidad y muerte en *Sangre en el ojo* y *Sistema nervioso* de Lina Meruane. Universidad Adolfo Ibáñez. **Orillas: revista d'ispanística**, ISSN-e2280-4390. 8, 5-18. 2019.

MERUANE, L. **Sistema nervioso**. Santiago de Chile: Penguin Random House. 2018.

SONTAG, Susan. **La enfermedad y sus metáforas. El sida y sus metáforas**. Editorial Debolsillo. Santiago: Random House. 2008.

Recebido em: 22/03/2022
Aprovado em: 04/06/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Desexplicações e lampejos de Francisco Bento da Silva sobre o Acre

Tayson Ribeiro Teles (IFAC)*

<https://orcid.org/0000-0003-1309-8708>

[...] somos marcados pelos lugares e pelos tempos em suas múltiplas dimensões e sentidos denotativos e conotativos que nos envolvem. Ou dizendo metaforicamente, os lampejos dos vaga-lumes nos iluminam e nos obscurecem nas nossas trajetórias individuais e coletivas no ambiente-mundo e também, em particular, através das narrativas historiográficas produzidas no tempo (SILVA, 2020, p. 12).

O objetivo deste escrito é resenhar a obra “Acre, formas de olhar e de narrar: natureza e história nas ausências” (2020), de Francisco Bento da Silva. O autor é professor da Universidade Federal do Acre (UFAC), nos cursos de Graduação em História, Mestrado em Ensino de História e Mestrado e Doutorado em Letras: Linguagem e identidade. O livro possui quatro capítulos e a obra é proveniente de sua pesquisa de Pós-doutorado no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), concluída em 2020. No livro, Silva analisa muitas obras literárias sobre a região do Acre, escritas nos séculos XIX e XX, bem como muitos autores e muitas personagens. Analisa poemas, charges e imagens (fotografias) publicadas em jornais brasileiros no/do referido período. Não me atarei a citar tais trabalhos, autores e personagens

porque são em grande quantidade. Ater-me-ei à essência da obra de Silva, ao tema por ela tratado.

Silva inicia dizendo que explicamos e “desexplicamos” o tempo inteiro. “Desexplicar” é explicar algo já sabido por alguém a esse alguém, porém explicando de outra maneira, acredita o autor. Inspirado em Durval Muniz de Albuquerque Júnior, Silva assevera ser preciso desformar e desnaturalizar o mundo. É essa a perspectiva de sua “desexplicação”. Em seu livro, o autor, com leitura fácil e ao mesmo tempo elevada densidade teórica, nos “desexplica” fragmentos da história do estado brasileiro do Acre. Os fenômenos vitais negam a existência de disciplinas separadas e estanques e negam, ainda, que o ser humano não tenha relação direta com o seu (meio) ambiente. Nessa direção, por certo, “a fantasia, o desejo, o discurso e a ideologia do humano civilizado separado da natureza é um mito incessante e ainda permanente em grupos hegemônicos da chamada tradição ocidental iluminista” (SILVA, 2020, p. 12).

Nesse sentido, “*desdizer e desexplicar*, remar contra as narrativas hegemônicas que foram sendo tecidas e cristalizadas como as únicas e verdadeiras no mundo gestado pela

* Doutorando em Letras: Linguagem e Identidade (Linguagens e Formação Docente) pela Universidade Federal do Acre – UFAC (2020-2024). Professor do Magistério Federal, Carreira EBTT, no Instituto Federal do Acre – IFAC, na área de Economia e Gestão de Finanças e Comércio. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3272508883742018>. E-mail: tayson.teles@ifac.edu.br

vaga iluminista ortodoxa torna-se tarefa hercúlea [...], mas é possível” (SILVA, 2020, p. 13). Inspirado em Walter Benjamin, Silva nos diz que não conseguimos recuperar totalmente o passado, nos sendo permitido apenas “lançar um lampejo para iluminar fugazmente o outrora” (SILVA, 2020, p. 16).

Silva perspicazmente nos propõe “desdizeres” e “lampejos” sobre as relações entre o homem (humanidade) e a natureza na Amazônia acreana de tempos atrás. O pesquisador enaltece que o passado é inapreensível, porque “o Acre visitado e palmilhado por Euclides da Cunha e tantos outros na mesma época era *outro* Acre que não o de *agora* e dos sujeitos que o habitam atualmente” (SILVA, 2020, p. 28). As águas dos rios são outras, de outras chuvas. As terras foram reordenadas pelas erosões. Nada está de igual modo ao que era naquele momento. Resta-nos, então, analisar narrativas e discursos erigidos em tal passado.

Para o autor, “há em relação à Amazônia brasileira, e ao Acre em particular, a construção duradoura de uma estética do vazio que se expressa em várias dimensões e por diversas vozes” (SILVA, 2020, p. 13) e isso precisa ser solapado. Há inúmeras narrativas afirmando, por exemplo, que no:

Acre territorial das décadas iniciais do século XX não tem crianças, não tem mulheres, não tem civilização, não tem progresso, não tem signos do moderno, não tem gente preparada para a burocracia estatal, não tem salubridade, não tem indústria, não tem projetos duradouros, não tem sociedade, etc. Em resumo, tudo falta. Ou seja, as narrativas das ausências seria aquilo que definiria o Acre através do que estou nomeando aqui de caricatura (SILVA, 2020, p. 13).

Esse “apagamento” da história pretérita do Acre, tornando-o praticamente morto, vazio de processos vitais ocorre, porque “o Acre e a Amazônia são tornados o *outro*

geográfico da *brasilidade litorânea*, pois se caracterizam pela imanência da floresta tropical sombria, [...] doenças mortíferas e coletividades anárquicas em suas formações” (SILVA, 2020, p. 15). No início da colonização do Acre pelos “pioneiros” estrangeiros ao ambiente, apesar de haver várias etnias de povos indígenas na região, “todos foram invisibilizados como não dotados de direitos e de protagonismo na lógica da sociedade *superior* e do Estado nacional dos *civilizados*” (SILVA, 2020, p. 18).

Quando o Acre passa a ser “brasileiro”, transformado em Território Federal:

Logo vão se construindo discursos sobre o que eram e como eram o Acre e suas gentes; o espaço geográfico é normalizado como sendo de imensidão incomensurável; a natureza é sentenciada como vazia, misteriosa e que provocava —, na descrição de muitos —, a sensação de solidão; e, por fim um espaço visto como sendo habitado por pessoas bárbaras ou pouco civilizadas (SILVA, 2020, p. 18).

As narrativas sobre o Acre são histórias de homens que davam de cara com um Acre vazio de tudo e que exaltavam a si próprios como engendrados do “desenvolvimento” e do “progresso” na selva bruta. Silva conta que “na virada do século XIX para o XX, o olhar de grande parcela dos homens metropolitanos do país [...] estava marcado e influenciado pela ideia generalizante de que a Amazônia era uma terra ignota, distante, inóspita e inadequada à presença do humano *civilizado*” (SILVA, 2020, p. 20). Nos escritos sobre a região, a Amazônia é, às vezes, descrita como uma dádiva, pela factibilidade de extração de riquezas naturais, outras vezes é vislumbrada como um lugar penoso, de castigo, um “inferno verde”, como nos disse Alberto Rangel (2001).

Por toda essa carga discursiva sobre a Amazônia acreana, Silva nos diz entender que:

[...] o Acre como espaço social, geográfico e político é uma *invenção*, tal qual a Amazônia. Constitui-se em uma comunidade imaginada, re-imaginada, narrada e re-narrada por múltiplas vozes durante a primeira metade do século XX. Em muito, essas operações ocorreram de fora para dentro em relação ao Acre e a Amazônia, mas também operou no sentido inverso e teve como centro irradiador as vozes locais que irão reverberar suas construções discursivas em jornais, relatórios, livros e fotografias (SILVA, 2020, p. 22).

Sobre as imagens do Acre do passado (fotos, por exemplo) consigna o autor: “[...] olhamos para elas sempre com o olhar do presente, algo que terá continuidade depois de nós com quem em outros contextos porventura queira [/quiser] re-iniciar a jornada inacabada da ‘remontagem’ historiográfica no contínuo movimento de explicar e *desexplicar*” (SILVA, 2020, p. 22). A própria imagem da capa do livro de Silva nos proporciona uma profunda reflexão sobre o papel dos indígenas no/do Acre pretérito. A imagem nos explica e “desexplica” o contexto indígena daquela época. Afinal, nas narrativas sobre a Amazônia, os “indígenas [...] são invisibilizados nessas narrativas e apresentados como destituídos de direitos e de subjetividades, animalizados ou humanizados como inferiores ao *homem branco*” (SILVA, 2020, p. 24).

Falo agora sobre o Capítulo I do livro, chamado “**O Acre como deserto conquistado: amansar e civilizar como missão**”. Neste capítulo inicial são narradas ausências sobre o Acre (e “a Amazônia”) que são relacionadas a estereótipos como o de “vazio”, de “imensidão”, de “lugar não civilizado” e de “lugar à margem da história”. O Acre é visto como “longe” nas literaturas entre 1904 e 1962, mas essa distância é também uma distância estética. Silva nos fala que “há

uma distância que é estética, de (des)gosto, de (des)semelhança e de afeição ou rejeição. [...] parte das vozes letradas [...] se posiciona [...] como sujeitos diferentes, incomodados e descentrados dos demais que vivem como eles no mesmo espaço [...] acreano” (SILVA, 2020, p. 27).

Neste capítulo, Silva nos mostra que a selva é vista como inculta. A riqueza natural tem direcionamento exógeno e não serve para o local (na visão do colonizador). “Há natureza demais e sociedade de menos” (SILVA, 2020, p. 27). Há uma queda pela denominação de deserto, porque a selva parece não ter tempo, parece ser estagnada. Nessa perspectiva, narrativas historiográficas daquele momento monumentalizavam os documentos oficiais. Sobre identidades, frisa o autor: “[...] *indígenas, brancas, caboclas, sertanejas, nordestinas, brasileiras, turcas, sírias, peruanas, bolivianas, etc.* [...] o senso comum apresenta essas identidades como sendo essencializadas e perenes” (SILVA, 2020, p. 31). Sobre os bolivianos, Silva enuncia que na lide Acre-Bolívia, para a maioria das narrativas brasileiras apenas os interesses brasileiros eram legítimos, válidos e aceitáveis. Nada se fala sobre os quereres bolivianos.

Ademais, “o Acre é então o outro geográfico, o outro cultural, o espaço das ausências que estão sempre em maior destaque do que as permanências geradas pelo fazer humano” (SILVA, 2020, p. 36). Por parte dos escritores que viajaram pelo Acre e quiseram o descrever em seus textos, havia uma incalculável preocupação “em descrever o *real* e o *verdadeiro* das relações humanas e históricas ali existentes de forma objetiva, mesmo quando se tratam de textos ficcionais” (SILVA, 2020, p. 40). O conjunto desses estereótipos sobre a Amazônia e o Acre, os vendo (apenas) como “vazios”, “desertos”

etc., Silva nos diz que é o que José Pimenta (2015) chama de “Amazonismo” e Gerson Albuquerque (2016) nomina de “Amazonialismo”.

Silva aborda os discursos envolvidos na categoria “cearense”, representante de um dos povos que colonizaram o “terrível” Acre. “O bandeirante paulista é apontado como aquele que *desbrava* terras salubres, bem situadas topograficamente [...]. A saga tardia do *sertanejo cearense* é superior porque foi realizada em uma ‘zona tórrida’, região ‘infecta’” (SILVA, 2020, p. 46). Sobre os cearenses que “conquistaram” o Acre, Silva, citando Durval Muniz de Albuquerque Júnior, diz que as:

[...] narrativas sobre os intrépidos, corajosos e heroicos nordestinos foram uma forma das elites nordestinas se contraporem a uma narrativa historiográfica emanada [...] desde o século XIX, em que predominou a tese da conquista do território nacional como obra do bandeirante português/paulista. A chamada conquista do Acre é então a oportunidade dessa narrativa regionalista do Norte/Nordeste emergir, algo que em grande medida foi realizado por intelectuais cearenses, estado de onde provinha boa parte desses migrantes (SILVA, 2020, p. 46).

Sobre os governantes estrangeiros do/no Acre Federal, Silva diz:

Devemos ter em mente que na ótica desses governantes, as cidades amazônicas vão se constituindo para gentes e pessoas que deveriam incorporar os “usos e costumes corretos” instituídos por decretos no meio citadino. Por isso deveria haver a separação clara das práticas do mundo rural/florestal, daquelas das cidades governadas por essas autoridades que eram geralmente militares com formação em engenharia e medicina (SILVA, 2020, p. 49).

Nessa direção, no século XIX, alguns jornais, notadamente do Rio de Janeiro – capital brasileira daquela época, publicavam

notícias e fotografias sobre o/do Acre, sobre/de festas no Acre, dizendo “o melhor estabelecimento local”, em relação a imagens de casas de festas simples, de madeira, em Xapuri, por exemplo. Havia muito preconceito, deboche e ironia em face do Acre, narra o autor. “O Acre torna-se se o antípoda do Rio de Janeiro em matéria arquetônica e em relação aos padrões de bom gosto, refinamento e cosmopolitismo” (SILVA, 2020, p. 54).

Discurso agora brevemente sobre o Capítulo II, chamado “**Bichos, florestas e doenças: o outro mundo selvagem**”. Neste capítulo as ausências sobre o Acre se referem a questões higiênicas, de alimentação, de (in) salubridade, de clima e de costumes. Silva clarifica que “viajantes, exploradores, naturalistas, religiosos, militares e outros tantos teceram desde muito tempo os mais variados discursos e sentenças sobre o lugar que visitavam ou do qual recebiam informações por meio de terceiros” (SILVA, 2020, p. 58).

As sentenças e discursos são tantos que, por exemplo, a ideia de “eldorado” é *el dorado*, ou seja, o ouro. Os colonizadores queriam encontrar ouro na Amazônia a todo custo. Para muitos estrangeiros, se as pessoas do Acre fossem “civilizadas” o clima da região, a quentura, por exemplo, melhoraria. “A relação de causa e efeito seria então automática: gente civilizada, clima em harmonia com os humanos” (SILVA, 2020, p. 62). Para muitos colonizadores/viajantes, as florestas amazônicas eram inesgotáveis/imensas: “O adjetivo imenso era, para muitos cronistas, um termo incapaz de descrever o que seria - objetiva e subjetivamente - a rede florestal amazônica que se torna uma das metonímias mais usuais para alegorizar a região até os dias de hoje” (SILVA, 2020, p. 63).

Contraditoriamente, Silva nos lembra que a região narrada como de valor inferior

e de completos “vazios” é ao mesmo tempo tida como um “eldorado” e fonte de solução para várias necessidades dos colonizadores “civilizados”. Sobre a alimentação, o pesquisador nos diz que a unidade básica do seringal era o barracão, onde todos os seringueiros deveriam comprar seus mantimentos, sendo geralmente vedado o plantio agrícola. Sobre a saúde, o Acre Federal era “terra de morticínios, de doenças e de doentes. Não era lugar para gente sadia viver sem atribuições” (SILVA, 2020, p. 78).

Frente às doenças do/no Acre Federal, o que era desejado não era mais criar uma “neoeuropa”, mas trazer o Brasil e a “brasilidade” para o Acre que estava à margem da história brasileira. No Acre desse período, “humanos são frequentemente desumanizados porque não teriam ainda saído da barbaria e não atingiram a civilidade plena, a natureza é antropomorfizada com características humanizantes porque o ‘conquistador’ ainda não penetrou, domou” (SILVA, 2020, p. 84).

Teço agora breves comentários sobre o Capítulo III, chamado de “**Indígenas e caboclos no caminho da conquista e da colonização**”. Neste capítulo o autor discute os preconceitos travados *in faciem* dos povos indígenas do Acre, sempre vistos pelo colonizador como despossuídos de “civilidade” igual à do “branco”. “As ausências do território se referem à falta de estrutura física, das paisagens, do arcabouço mental e dos produtos do mundo europeu aos quais os colonizadores estavam acostumados” (SILVA, 2020, p. 86) e, nesse foco, indígenas eram vistos como incapazes de gerar civilização e nacionalidade.

Questionava-se a humanidade dos indígenas, os vendo como crianças. Criticava-se a ausência de ambição do caboclo amazônico. Mulheres indígenas eram violentadas.

Eram vistas como semi-civilizadas. Silva narra que, para alguns autores, caboclo é o indígena mestiçado, que fala português, que está deslocado cultural e socialmente. As mulheres indígenas eram vistas do ponto de vista de disponibilidade sexual.

Vestia-se indígenas crianças como “crianças modernas”, com calças e meias longas. Fotos dessas “catequizações” eram noticiadas no Rio de Janeiro. “Além das marcas da identidade *brasileira*, a desejada e fugaz busca de uma sempre incompleta *identidade acreana* pressupôs a negação de quaisquer traços indígenas como elementos valorativos em sua formação genealógica e cultural” (SILVA, 2020, p. 108). Silva frisa que os mundos indígenas “acreanos” se transformaram por completo, cultural e socialmente, com a chegada do colonizador, sendo tal transformação drástica e vinculada à instauração de valores e modos de vidas externos ao local. No “Acre” do final do século XIX e início do XX, “havia presenças significativas de indígenas que se tornam um incômodo problema a ser resolvido através dos genocídios, dos apresamentos e incorporações deles ao processo colonial interno que vai sendo aprofundado” (SILVA, 2020, p. 112).

Erijo agora curtos comentários sobre o Capítulo IV, chamado “**As disputas pelo Acre: narrativas do risível e do heroico**”. Este capítulo serviu de base para o pesquisador discutir questões várias relacionadas as buscas, por parte de alguns, por uma (in) existente “identidade acreana” identidade tal forjada precipuamente com foco nos “eventos de luta contra bolivianos e peruanos pela incorporação do Acre ao Brasil” (SILVA, 2020, p. 147). Sobre a “questão do Acre”, nos jornais nacionais, Silva diz que “tivemos publicados artigos sérios, patrióticos e alicerçados em bases jurídicas, [mas] tivemos também artigos e charges em tons satí-

ricos que transitaram no campo da ironia e da galhofa” (SILVA, 2020, p. 114).

Silva diciona que a América e Amazônia são nomes femininos, porque há uma fetichização de ver esses lugares como mulheres. São regiões “simbolicamente desvirginadas e conquistadas pelo homem branco, cristão e europeu” (SILVA, 2020, p. 115). Consoante o autor, o Acre primeiramente é visto como um “estorvo” para a nação brasileira. É visto como um lugar longe, “vazio” e “povoado por selvagens indígenas e migrantes tumultuários” (SILVA, 2020, p. 121).

Sobre o Acre, diz Silva:

Domesticar o território e suas gentes deveria ser obra estatal que precisava ali se estabelecer e regular o lugar e suas gentes através dos poderes militar, fiscal, judiciário e executivo. E, ao longo do tempo, irem sendo minorados os decantados *atrasos* e ausências culturais e materiais, centradas no descompasso histórico, da incipiente infraestrutura, do distanciamento político e pátrio dos seus nacionais que ali viviam. O que é estorvo político, cultural e geográfico, compensava pela possibilidade presente de riqueza que oferecia e de remissão futura que estaria fadada a ocorrer por mão dos operosos *heróis, colonizadores e administradores* (SILVA, 2020, p. 131).

Sobre o Movimento Autonomista, Silva escreve que, embora tenha algum senso de “justiça”, basicamente as demandas dos “autonomistas” foram sempre ligadas a interesses das elites econômicas locais daquele momento que desejavam mais autonomia e um lugar de protagonismo na política da região. Conforme o autor, foram criadas várias narrativas e construídos vários heróis sobre a “Revolução Acreana”. Assim, o Acre passou a “ter uma história”. “O Acre não estava mais à margem da história. A sentença euclidiana havia sido superada” (SILVA, 2020, p. 139). Nesse contexto, todas as narrativas sobre a

luta do Acre para se tornar brasileiro “carregam o olhar no elemento patriótico e de defesa dos sempre indigitados interesses do Brasil, do Acre e dos brasileiros do Acre. Isso ocorre mesmo que internamente seus próceres tivessem divergências pessoais” (SILVA, 2020, p. 142).

Sobre o Acre, tem-se que há:

[...] um conjunto de ausências que lhe são narradas, outorgadas, sentidas, determinadas, visualizadas e inventadas. Temos um Acre que é em grande medida mostrado como um não-lugar, seja como sociedade ou parte de alguma nação (Brasil, Peru e Bolívia) até os anos iniciais do século XX. Um território visto como desterritorializado porque não teria marcas humanas na lógica do progresso e das nacionalidades que lhes disputavam. Outra ausência narrada com frequência é a do pioneiro/colonizador que lhe “conquista” tardiamente, portanto ela logo é preenchida pelas narrativas vencedoras dos brasileiros do Acre. Sua incorporação ao Brasil em 1903 gerou, após esta data, novas disputas genealógicas, heroificantes e consequentemente de reelaborações de outros discursos em torno das ausências ou superação delas. Por definição, temos um Acre diverso e repetidamente inventado (SILVA, 2020, p. 144).

Para concluir sua obra, o autor diz que no livro teve o “intuito de *desexplicar, desconstruir e remontar*, em uma narrativa de fundo historiográfico, algumas questões quase sempre apresentadas como óbvias” (SILVA, 2020, p. 146). É nessa perspectiva que relevo o livro de Silva como um elemento com força incisiva para nos fazer refletir sobre a história do Acre a partir de outros olhares, olhares que tentam “desexplicar” o que sempre fomos “programados” para enxergar como “o verdadeiro”, como “a verdadeira história do Acre”. Ainda hoje há preconceitos geográficos e sociais contra o Acre, muitos provindos de próprios brasilei-

ros e, nesse prisma, em relação ao Acre, em nossas ações diárias, às vezes sem vermos/percebermos, todos nós, “acreanos”, marginalizamos alguns grupos sociais e étnicos desse lugar, simplesmente porque fomos assim ensinados pelos colonizadores do passado. Silva nos faz refletir profundamente sobre isso. Sobre ser premente torcermos nossos olhares sobre o Acre e suas gentes.

Referências

RANGEL, Alberto. **Inferno verde**: cenas e cenários do Amazonas. 5 ed. Manaus: Valer/Governo do Estado do Amazonas, 2001.

SILVA, Francisco Bento da. **Acre, formas de olhar e de narrar**: natureza e história nas ausências. Rio Branco: Nepan, 2020, 157p.

Recebido em: 15/03/2022
Aprovado em: 10/05/2022



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.